



الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية - صنعاء
قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص (مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها)

إعداد

علي محمد علي إسماعيل

المشرف الرئيس
أ. د / سعاد سالم السبع
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
رئيس قسم اللغة العربية
كلية التربية - جامعة صنعاء

المشرف المشارك
د / عبده محمد الحكيمي
أستاذ الأدب والبلاغة المساعد
كلية التربية - جامعة صنعاء

١٤٣١هـ - ٢٠١٠م

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
الدراسات العليا والبحث العلمي
إدارة الدراسات العليا



رقم القرار : 20100008
تاريخ القرار : ٢٠١٠/١/٥ م
مكان المناقشة : قاعة النوع الإجتماعي والتنمية

قرار لجنة المناقشة والحكم رقم (٨) لسنة ٢٠١٠م

إنه في يوم الثلاثاء ١٤٣١/١/٢٠هـ الموافق ٢٠١٠/١/٥م ، أجتمعت لجنة المناقشة والحكم على رسالة الماجستير المقدمة من الطالب / علي محمد علي اسماعيل المسجل بكلية التربية-صنعاء قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمشكلة بقرار مجلس الدراسات العليا والبحث العلمي في محضر إجتماعه (١) بتاريخ ٢٠٠٩/١١/١٦م بتشكيل لجنة المناقشة والحكم من الأساتذة :-

1	د. سعاد سالم السبع	المشرف الرئيسي	جامعة صنعاء	رئيسا
2	د. محمد عبده خالد المخلافي	الممتحن الخارجي	جامعة إب	عضوا
3	د. طاهر مسعد الجلوب	الممتحن الداخلي	جامعة صنعاء	عضوا

عن رسالته الموسومة بـ (أثر التدريب أثناء الخدمة في اداء معلمي اللغة العربية للصفوف (٩-٧) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية)

• وقد قام الطالب بعرض موضوع رسالته بشكل ...متميز لغة وموضوعا...

ثم ناقشت اللجنة الطالب ؛ وبناء على ماتقدم فإن اللجنة توصي بالآتي :-

يُمنح الطالب / علي محمد علي اسماعيل درجة الماجستير في التربية
تخصص ...مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وتوصي اللجنة بتبادل الرسالة بين الجامعات والمؤسسات المهتمة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة

توقيعات أعضاء لجنة المناقشة والحكم على القرار :-

الإسم	الصفة	التوقيع
د. سعاد سالم السبع	المشرف الرئيسي	
د. محمد عبده خالد المخلافي	الممتحن الخارجي	
د. طاهر مسعد الجلوب	الممتحن الداخلي	

مدير عام الدراسات العليا



نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

* تشـير الى أن الدرجة تمنح بدون تقدير ، مع العلم بأن عرض الطالب لموضوع رسالته أثناء المناقشة لايعتبر تقدير.

ص.ب : ١٢٠٨١ صنعاء - تلفون : ٢١٤٧٨٩-١-(٩٦٧+) فاكس : ٢١٤٠٧٢-١-(٩٦٧+)
البريد الإلكتروني : ygssr@yemen.net.ye



قال تعالى: ﴿ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلا﴾

صدق الله العظيم.

الإسراء (٨٥)

قَوْلٌ مَـأثُور

رَحِمَ اللَّهُ الْعِمَادَ الأصْفَهَانِي الْقَائِل:

" إني رأيتُ أنَّهُ لَا يَكْتُبُ إنْسَانٌ كِتَابَاً فِيْ يَومه إلّا قَالَ فِي غَدِهِ:

لَو غُيِّر هَذَّا لَكَانَ أَحْسَن، ولَو زِيدَ هَذَّا لَكَان يُسْتَحْسَنْ، ولَو قُدِّمَ هَذَّا لَكَان أَفْضَل، ولَو تُرِكَ هَذَّا لَكَان أَجْمَل، وَهَذَّا مِنْ أَعْظَمِ الْعِبَرِ، وَهوَ دَلِيلٌ عَلَى اسْتِيلاءِ النَّقْصِ عَلَى جُمْلَةِ البَشَرِ".

قال الشاعر:

فَإِنْ تَجِدْ عَيبَاً سد الخَلَلَ   جَل مَنْ لَاْعَيبَ فِيه وَسَهَا

الإهـــــــــــــداء

إلى العيون الساهرة اللاتي باتت تدعوان الله لي بالتوفيق والنجاح، والأكف الحنونة اللائي دامت عوناً وسنداً ترعاني في أفراحي وأحزاني ...

والداي اللذان على القراءة والبحث، وحب الخير للناس جميعاً ربياني، ومنذ نعومة أظافري علماني التفكير العقلاني، ومن علمهما نهلتُ مبادئ الصبر والإتقان...   بــــــــراً وإحســــانـــــا.

والدتي العزيزة الغالية التي أفنت حياتها؛ لتنير لابنها دروب المجد   ألــــــوانـــــــــــا.

ووالدي العزيز الذي كابد المتاعب، وصارع الحياة...ليصنع من ولده طالب علمٍ جـــذلانــــــا.

إلى أشقائي وشقيقاتي ...... الذين أخلصوا لي ....   سنينـــــــاً وأعوامـــــــــــا.

إلى زوجتي المخلصة ..... التي نذرت حياتها لأجلي......   وفــــــاءً وعرفانــــــا.

إلى الأنجم اللامعة، والأقمار المضيئة في فضاءاتي فلذات كبدي، الذين قصرت في حقهم،

عبد المجيد ، وعبد الحميد ، ومنال   عطفـــــاً وحبـــــاً وحنانــــــا.

إلى كل من وقف معي وساندني، وشجعني من قريبٍ، أو صديقٍ ، أو زميل

احتراماً، وتقديراً، وامتنانا.

إلى كل عشاق العربية، ومحبيها......   تحيــــــــةً وسلامـــــــــا.

إلى كل فردٍ وطني مخلص النية لله، ثم للوطن ...   حــبــاً وتــقــديــراً واحــتــرامــا.

اعتذار إلى اللغة العربية

يعتذر الباحث للغة العربية إن قصّر، أو أخلّ في معانيها ومبانيها، ونحوها وصرفها، وبلاغتها وبيانها، فلأنتِ يا لغتي موردي العذب الذي أنهل منه، وهوائي الذي أستنشقه، أنت أحاسيسي ومشاعري، شهدٌ صافٍ، هواءٌ عليل، شريان حياة، ونبضُ قلب.

وإليكِ أقول:

إني اتخذتك مُتلدي	سالت بذاك قريحتي
يا أنتِ يالغتي ويا	من للمعالي يعتلي
يوماً سيخبركِ الوفاء	أني زرعتكِ في دمي

الباحث

شكرٌ وتقدير

الحمدُ للهِ الّذي خلقَ الإنسانَ مِنْ عَدَم، وَعَلّمَ بالقلم،علم الإنسان ما لم يعلم.الحمد لله حمداً طيباً كثيراً مباركا، كما يحب ربنا ويرضى، ملء السماوات والأرض، وملء ما بينهما، وملء ما شاء من شيء بعد، أحمده وأشكره، وأستعينه وأستغفره، وأطلب منه العون والمدد إنه نعم المولى ونعم النصير.

أحمده وأشكره ـ سبحانه ـ أن وفقني إلى إتمام هذا البحث، راجياً منه جل وعلا، أن يكون ذلك إسهاماً في خدمة اللغة العربية خصوصاً، والبحث التربوي عموماً.

ومن تمام شكر العبد لربه أن يشكر كل من قدم إحساناً أو معروفاً إليه، قال رسول الله ﷺ «لا يشكر الله من لا يشكر الناس»[1] فأشكر من كان له الباع الكبير، والنصيب الوفير في إنجاز هذا البحث وإخراجه، الأستاذة الدكتورة/ سعاد سالم السبع، المشرفة الرئيسة على البحث، التي تفضلت بالإشراف على البحث، فنلت الشرف أن تتلمذت على يديها، وقد أحاطتني برعاية، وغمرتني باهتمام منقطع النظير؛ فأنارت لي الدروب، وذللت أمامي الصعاب، وهيأت لي المجال أمام عجزي وقلة خبرتي؛ فتابعتني عن كثب، متابعة الأم الحنون الحريص على ولدها المشفقة عليه، فوجهت وأرشدت، وأشرفت وتابعت، وقومت وعدلت؛ فأبدعت وأخلصت، فلها من الله عظيم الأجر والثواب، ولها مني كل التقدير والاحترام،وأسأل الله أن يحفظها ويرعاها، وأن يزيدها من علمه الغزير، ويجعل ذلك في ميزان حسناتها، ويحقق لها كل ما تصبو إليه.

وأتقدم بالشكر والثناء، والتقدير والوفاء للأستاذ الدكتور/ عبده محمد الحكيمي المشرف المشارك على البحث، الذي بصماته واضحة، وأنامله راسخة في البحث؛ فقد زودني بتوجيهاته السديدة، وآرائه المفيدة، ونصائحه القيمة، فكان أباً ناصحاً، وأخاً وفياً، وأستاذ مخلصاً، فله من الله الثواب والأجر، وله مني التقدير والشكر، وأسأل الله أن يجعل ذلك في صحائف أعماله، وميزان حسناته.

وأقدم خالص الشكر وعظيم التقدير، وجزيل الثناء للأستاذ الدكتور/ طه غانم الذي ساعد الباحث في بلورة البحث عندما كان فكرةً في الذهن، فله مني كل التقدير والاحترام والوفاء، وأسأل الله أن يجزيه خير الجزاء، وأن يحفظه ويرعاه، ويديم عليه الصحة والعافية.

---

[1] – رواه أبو داود في سننه – كتاب الأدب – باب في شكر المعروف / ٥/ ٢٨٠ (٤٧٧٨).

وأتقدم بخالص شكري وتقديري للأستاذة الدكتورة القديرة/ أمة الرزاق علي حمُد وزيرة الشؤون الاجتماعية والعمل؛ لما لمسته منها من توجيهٍ ونصحٍ وإرشاد، ومتابعةٍ وتقويم؛ فلها مني خالص شكري وتقديري واحترامي، ولها من الله الأجر الجزيل، والثواب العظيم.

كما أقدم الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور/ صباح العجيلي الذي ساعدني وساندني في تحليل البيانات إحصائياً، فو الله ما وجدته إلا إنساناً متواضعاً يمد يد العون والمساعدة، لكل من جاء إليه، وينصح لمن استنصحه، فله شكري وتقديري، وأسأل الله أن يجزيه خيرا.

وأتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان، وأسمى آيات العرفان والوفاء لجميع أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية كلية التربية بجامعة صنعاء، كلّ باسمه، وصفته لما لمسته منهم من تعاونٍ وتفاهمٍ وتواضعٍ، وحرص على الأخذ بيد الطلبة عموماً، والباحث على وجه الخصوص، وأعتذر عن عدم إيفائهم حقهم.

وأقدم أسمى معاني الشكر والثناء، والتقدير والوفاء للأستاذ الدكتور/ محمد عبده المخلافي رئيس قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك بكلية التربية جامعة إب الممتحن الخارجي، الذي شرفني بتوجيهاته القيمة وملحوظاته المفيدة التي أثرت البحث، فله الشكر والعرفان، وأسأل الله أن يحفظه ويرعاه.

كما أقدم خالص شكري واحترامي للدكتور/ طاهر مسعد الجلوب أستاذ النقد الأدبي المساعد بكلية التربية جامعة صنعاء، الممتحن الداخلي، والذي سُعدتُ به وبملحوظاته التي خدمت البحث، فله الشكر والتقدير، وأسأل الله له العون والعافية.

ولا يفوتني أن أشكر مديري المدارس ومدرسيها ـ الذين طبقت عندهم أدوات البحث ـ وزملائي المدربين والمدرسين، كلّ باسمه وصفته ومكانته، وكل من ساندني وساعدني وقدم لي معروفا لإنجاز هذا البحث، فلهم مني الشكر والتقدير، ولهم من الله الأجر والثواب، والحمد لله رب العالمين، وصلى اللهم وسلم على سيدنا محمد وآله أجمعين.

الباحث

قائمة المحتويات

ملخص البحث

هدف البحث إلى معرفة أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف(٧ـــ٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.

تكونت عينة البحث من(٣٦) معلماً ومعلمةً، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام بطاقة ملاحظة مكونة من(١٣٢) كفاية تعليمية، موزعة على أربعة محاور بعد التأكد من صدقها وثباتها.

وكشفت نتائج البحث أن هناك ضعفاً ملحوظاً في أثر التدريب أثناء الخدمة، وتدني مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية المضمنة في البرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة(0.05)، في ممارسة الكفايات التعليمية، وقدم البحث قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية تم اسنباطها من البرنامج التدريبي.

وأوصى البحث بعددٍ من التوصيات، منها تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، ومعالجة جوانب الضعف فيها، وقدَّم مقترحات يمكن أن تتضمنها البرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ لتحقيق هذه الغاية.

الفصل الأول

مشكلة البحث، تحديدها، وخطة دراستها

الفصل الأول

مشكلة البحث، تحديدها، وخطة دراستها

مقدمة البحث:

يُعَدُّ المعلم أساس كل إصلاح اجتماعي وتربوي، وله مكانة مرموقة بين الدول العريقة، فهم يجلونه ويجلون مكانته؛ لأنه مَنْ يقدم الخدمة الأسمى للمجتمع من خلال تعليم أبنائه المعارف والمثل، والقيم والاتجاهات، ويمكنهم من تذوق الحرية والجمال، ويزرع فيهم حب الوطن، وحب المجد والطموح، ويكسبهم ميزة التفكير الصحيح الناقد، والقدرة على حل المشكلات، ويحفزهم للسعي نحو أهدافٍ سامية، ويعدّهم لحياةٍ كريمة؛ يحققون ذواتهم، فيصنعون ويكتشفون ويبدعون.

كان المسلمون الأوائل يهيئون للمعلم كل ما يحتاج إليه، ولسان حالهم يقول، خذ ما تريد، واصنع لنا إنساناً عقائدياً، إذ كانوا يرون المعلم صانع أجيال، وباني حضارة، ويكفيه فخراً تكريم النبي العربي ﷺ بقوله:"إنما بُعثت معلما".

والمعلم هو العنصر المتميز في المنظومة البشرية؛ نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به، فهو قائد مسيرتها إلى حقول العلم والإبداع، ومخرجها من دياجير الظلمة والتخلف إلى أنوار المعرفة والازدهار، إنه حامل رسالة، وباعث نهضة.

وهو كذلك اللبنة الأساسية التي يرتكز عليها البناء المعرفي للتلاميذ، وبه يشمخ هذا البناء أو يتهاوى، فقد يكون المنهج الدراسي في غاية الجودة، إلا أن هذه الجودة تذروها الرياح إذا قام على تنفيذها معلمٌ غيرُ متمكن، وماذا يمكن أن تفعل التقنية التعليمية، أو الإدارة التربوية أو التوجيه التربوي دون معلم كفء يخطط لها، ويبرمجها ويُقَوِّم مخرجاتها ويسدُ ثغراتَها، ويحسن استثمارها، فإليه يُعهد تحقيق الأهداف التربوية التي تنبع من فلسفة المجتمع وتراثه وحاجاته، تلك الأهداف التي من شأنها أن تطور وتحسن مستوى حياة الفرد في المجتمع، وترفع المجتمع إلى مصاف الدول المتحضرة والمتقدمة(١)؟

---

(١) حسن شحاته (د.ت): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، ص٤١٥.

ولأهمية ما سبق ينبغي أن يُعد المعلم إعداداً جيداً يليقُ بالمكانة التي يستحقها، غير أن الدراسات والبحوث التي تحدثت عن جوانب إعداد المعلم في مراحل الإعداد قبل الخدمة تشير إلى أن ذلك الإعداد لا يوفر للمعلم سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، ولا يستطيع الإعداد بمفرده إفراز ممارس خبير في مجال التعليم؛ إذ لا تتيح سنوات الدراسة الأولى أكثر من وضع المعلم على بداية الطريق المهني السليم بعد أن يكون قد اكتسب الأدوات المعرفية والعلمية، و الاتجاهات الضرورية؛ لمواجهة متطلبات وأعباء المهنة(1).

إن هناك حاجة ماسة ومستمرة للتطوير في جوانب المهنة خاصة فيما يتعلق بالجانب الأدائي والشخصي للمعلم، لذا كان إعداد المعلم وتدريبه بما يتواكب و العصر الحديث ضرورة لابد منها؛ إذ إن قضية إعداد المعلم وتدريبه لم تشغل المتخصصين في أي فترة مثلما تشغلهم الآن، فقد أوصت كثير من الدراسات والبحوث والتقارير في مجال التربية بضرورة تدريب المعلم في أثناء الخدمة؛ ذلك أن العلم يتقدم، وأن الحياة دائمة التغيير(2).

أصبحت قضية تدريب المعلم من القضايا المهمة التي شغلت المجتمع والمتخصصين بشؤون التربية والتعليم، والمدخل الحقيقي لحركة الإصلاح والتغيير التربوي يبدأ باختيار المعلم وتدريبه، والارتقاء بمستواه، فهو القاعدة التي يرتكز عليها النظام التعليمي وعماد وجوده، وهو الذي يتحمل العبء والمسؤولية الكبرى في تحقيق أهداف النظام التعليمي المنشودة، ومهما حصل من تغيير أو تجديد في المناهج بدون تدريب المعلم وتأهيله، ورفع مستوى كفاءته فإن المآل هو الفشل؛ ذلك أن المعلم هو المسؤول عن إدارة العملية التعليمية، وهو القادر على فهم تلك التحديات لذا ينبغي إعادة النظر في نظام

---

(٢) فؤاد العاجز، ونبيل جبر: تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة، تكوين المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، ٢١–٢٢ يوليو ٢٠٠٤م، دار الضيافة – جامعة عين شمس، المجلد الثاني، ص٥٤١.

(٢) علي ردمان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٠م، ص٤٨.

إعداده، وقد بدأت تتسابق الدول المختلفة لتطوير نظم إعداد المعلم وتدريبه بصورة شاملة أحياناً، وبصورة جزئية أحياناً أخرى[١].

وعملية تدريب المعلم متصلة ومتجددة بحكم تجدد الميدان التعليمي، وحجم المتغيرات التي يتعرض لها النظام التعليمي من جوانبه المختلفة، ومن هنا فإن نجاح المعلم يستند على صدق انتمائه لمهنته، ومضاء عزيمته، وغزارة معرفته، وتنوع خبرته وقدرته على التجديد والابتكار والإبداع، وحرص المعلم على متابعة كل جديد في تخصصه[٢].

ونجاح المعلم مرهون بمدى امتلاكه للخصائص والسمات التي تجعله أكثر استعداداً لممارسة المهنة، ومدى امتلاكه للمعارف والاتجاهات، والقيم والمهارات العلمية والمهنية؛ التي تجعله أكثر كفاية في الاضطلاع بواجباته، وأدواره التربوية والتعليمية[٣].

أصبح التدريب سمة من سمات العصر، وضرورة لازمة لمقابلة احتياجات الفرد في النمو المهني، إذ يرى معظم المتخصصين بالتعليمِ أن التعليمَ قبل الخدمة لا يستطيع بمفرده إعداد المعلم الكفء، ومن ثم فإن هناك حاجة ماسة وضرورية للتطوير في جوانب المهنة المختلفة.

ويأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابةً للظروف والمتغيرات التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إلى جانب الانفجار المعرفي الذي شهده القرن الحادي والعشرون، إضافةً إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، كما أن ضعف مستويات المعلمين من الناحية العلمية والمهنية، وضعف برامج الإعداد وتفاوتها يتطلب الاهتمام بالتدريب في أثناء الخدمة للتغلب على هذه الصعوبات والسلبيات، ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى.

---

(١) يُرجع إلى كلٍ من:

أ ـ أحمد الحاج: دليل المعلم اليمني لتحقيق الأهداف التربوية، دار الشوكاني، اليمن،٢٠٠١م، ص٩.

ب سيلة الفتلاوي(د.ت): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار المشرق، عمان، الأردن، ص١٥.

(٢) السيد الخميسي: دراسات وبحوث عن المعلم العربي، بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، ط١، دار الوفاء، الاسكندرية،٢٠٠٣م، ص٢٦٢ص٢٦٣.

(٣) محمود طافش، وحسن الغريب: كيف تكون معلماً مبدعاً، ط١، دار جهينة، عمان ــ الأردن، ٢٠٠٦م، ص١١.

تُعدُّ برامج الإعداد أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً للإعداد قبل الخدمة، وهذا يعني أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء من عملية إعداده؛ بهدف الحصول على معارف جديدة؛ ليلحق بركب النمو والتطور؛ وليعوض ما فاته أثناء الإعداد قبل الخدمة[١].

وأصبح التدريب أثناء الخدمة لكل العاملين في المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية جزءاً مهماً من خططها؛ لرفع مستوى كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم؛ بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل التكاليف والخسائر.

يُعَدُّ التدريب في العمل التربوي من المبادئ الأساسية لعمليات البناء والتطوير التي تقوم على أساس جماعي، بمعنى أن يشترك فيه جميع المعنيين بأمور تطوير التعليم، إذ إن عزل التدريب عن عمليات التطوير قد لا يحقق الغرض منه، وهو مدخل عملي يزيد من فاعلية الأفراد ويساعد على رفع كفاياتهم النوعية في المجال التربوي، بالإضافة إلى إحداث التنمية الشاملة التي تنشدها المجتمعات في الجوانب المختلفة؛ لإنماء مواردها البشرية، ومن خلاله يتم إكسابهم المعلومات الوظيفية والمعرفية الجديدة التي تسهم في زيادة قدراتهم وأدائهم، كما يحدث تغييرات إيجابية في سلوكهم واتجاهاتهم نحو علاقاتهم بالعمل والعاملين بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم وصقلها، وتطوير عاداتهم وأساليب تفكيرهم التي يستخدمونها للنجاح والتفوق في العمل[٢].

وتولي عدد من الدول ـ خاصة المتقدمة ـ اهتماماً بالتدريب وأهميته، وتضعه في أعلى المستويات، وتعده استراتيجية من استراتيجيات التغيير التربوي والحضاري في المجتمع، وتجعله اجبارياً وإلزامياً على جميع المعلمين، وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب، وتدعو جميع مؤسسات المجتمع إلى المشاركة في تدريب المعلمين، وتضع المبادئ الأساسية والخطط التنموية اللازمة لتطويره، وتجعله

---

(٢) فؤاد العاجز، ونبيل جبر: مرجع سابق، ص٥٤١.

(٢) مركز التطوير التربوي: دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة، الإدارة العامة للقياس والتقويم؛ وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ص٧ص٨.

مستمراً ويعقد على فترات منتظمة، وتنفق عليه مبالغ باهضة، ففي الولايات المتحدة ــ مثلاً ــ يُصرف ما يقابل مئتي مليون دولار سنوياً على التدريب[1].

وشهد العقدان الأخيران من القرن العشرين عدداً من المؤتمرات والندوات الإقليمية والدولية التي تناولت قضية إعداد المعلم وتدريبه، فلم يخلُ مؤتمر من مؤتمرات التربية والتعليم التي عقدتها الدول العربية في عواصمها المختلفة؛ من توصياتٍ تتناول موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة، على اختلاف مستوياتهم من معلم المرحلة الأولى، إلى مدرس المرحلة الثانوية ومن أهم هذه المؤتمرات[2]:

حلقات إعداد المعلم العربي المنعقد في بيروت(١٩٥٧م)، والمؤتمر الثاني لوزراء المعارف والتربية والتعليم المنعقد في بغداد(١٩٦٤م)، ومؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي الذي عقد في القاهرة عام(١٩٧٢م)، والمؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية(١٩٧٤م)، وحلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة المنعقد في البحرين عام(١٩٧٥م)، ومؤتمر وزارة التربية والتعليم، والوزراء والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية الذي عقد بالتعاون مع اليونسكو في أبو ظبي عام(١٩٧٩م)، والمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في مكة المكرمة(١٩٩٣م)، والمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته الذي نظمته الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في القاهرة(١٩٩٦م)، واجتماع عمداء كليات التربية، ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الوطن العربي الذي عقد في الدوحة(١٩٩٨م)، والمؤتمر التربوي الأول الذي عقد في طرابلس ليبيا(١٩٩٨م)، والمؤتمر الثاني الذي عُقد بدمشق(٢٠٠٠م)، والمؤتمر التربوي الثالث الذي عُقد

---

(١) محمد الأمير: الدور المستقبلي لكلية التربية في تدريب معلمي التعليم الابتدائي والإعدادي في دولة قطر في ضوء المتغيرات الجديدة، مجلة التربية القطرية، العدد الحادي والأربعون بعد المائة، السنة الحادية والثلاثون، يونيو ٢٠٠٢م.

(٢) يُرجع إلى كلٍ من :

١ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، جامعة الدول العربية، القاهرة، مطبعة المتقدم، ١٩٧٣م، ص٣٤٢.

٢ــ محمد شوق، ومحمد سعيد: معلم القرن الحادي والعشرين(اختياره، اعداده، تنميته) في ضوء التوجيهات الإسلامية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة،٢٠٠١م، ص٥١ص٥٢.

٣- نبيل صبيح: دراسات في إعداد وتدريب المعلمين، ط١، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٨١م،ص٥٣ص٧٠.

بالجزائر العاصمة(٢٠٠٢م)، والمؤتمر التربوي الرابع الذي عُقد ببيروت لبنان(٢٠٠٤م)[١]، و خرجت هذه المؤتمرات والندوات، والاجتماعات بعددٍ من النتائج والتوصيات من أهمها:

١ـ الأخذ بمبدأ تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستمراره، ومتابعة المتخرجين في الميدان التربوي وتزويدهم بكل جديد.

٢ـ تأكيد أهمية التعاون في مجال التدريب أثناء الخدمة بين الكليات التربوية ومؤسسات التعليم العام؛ لرفع كفاءة الأداء من جهة، والتحصيل من جهة أخرى.

٣ـ أن يكون تدريب المعلم ـ بعد تخرجه ـ مستمراً متصلاً متكاملاً بما يحقق زيادة مستوى الأداء والارتقاء بمهنة التعليم، وأن يفتح التدريب المجال أمام المعلمين نحو مستويات علمية أرقى؛ بحيث لا يجد المعلم نفسه في أي فترة من فترات حياته الوظيفية أمام طريق مسدود.

٤ـ تطوير برامج التدريب بصورة مستمرة؛ بحيث تواكب التطورات الحديثة، من خلال الاهتمام بتقويم برامج التدريب، وقياس الأثر الفعلي للتدريب، والأخذ بمبدأ التنوع في وسائل التقويم؛ بحيث تشمل الاستفتاءات والاستبيانات، ومتابعة المدربين في أماكن أعمالهم، وملاحظة سلوكهم أثناء العمل.

٥ـ التعاون والتشارك بين الأطراف المعنية والمستفيدة من التدريب في رسم خطط التدريب، ومحتوى البرامج التدريبية.

٦ـ إنشاء جهاز مركزي في كل دولة يعنى بتدريب المعلمين في ميدان التعليم، وأن يتبع هذا الجهاز فروع في المحافظات والفروع الإقليمية، واختيار المرافق الصالحة المناسبة للتدريب، وتزويدها بالوسائل والتقنيات الحديثة، واختيار المدربين الأكفاء.

٧ـ عقد حلقات تدريبية للمسؤولين عن تدريب المعلمين في الدول العربية؛ لاطلاعهم على أساليب التدريب السليمة والحديثة، وتبادل الخبرات التدريبية بين الدول العربية.

---

(١) http://www.moe.gov.bh/conferences/index.aspx

ويُعَدُّ التدريب أنموذجاً لتحديد بنود الاتجاهات والمعارف والمهارات اللازمة لأداء عمل معين وفقاً لمعايير ومستويات محددة، وأحد المرتكزات الأساسية لعملية الإصلاح الإداري وأحد المداخل الرئيسة؛ لتمكين هذه العملية من بلوغ أهدافها؛ كون التدريب والإصلاح الإداري يمثلان وجهين لعملة واحدة، فالإصلاح الإداري يهدف إلى تطوير الأداء وزيادة الكفاءة وتعميق الفاعلية للمؤسسات في حين أن التدريب نشاط مصاحب للإصلاح الإداري، يسعى إلى إكساب العاملين في المؤسسة المهارات والقدرات التي تمكنهم من قيادة تلك المؤسسات بكفاءة واقتدار إضافة إلى إكسابهم أساليب وطرق عمل جديدة، وإجراءات مبتكرة؛ لتحسين ممارستهم، والارتقاء بمؤسساتهم إلى مشارف التجديد والإبداع(١).

حظي التدريب باهتمامٍ مناسب في المؤسسات والمنظمات الحديثة وأصبح يشكل العمود الفقري، فحدثت في العقود الأخيرة ثورةٌ علميةٌ وثقافيةٌ وتكنولوجية بشكلٍ لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية(٢).

ومن بين هذه المؤسسات المؤسسة التربوية التي شهدت في الآونة الأخيرة تطوراً في معظم مجالاتها، وإدخال تقنيات حديثة لوسائل متطورة، وصار الحاسب الآلي يمثل مكانة مهمة في هذه المؤسسة، كما شهدت المناهج تطوراً ملحوظاً؛ الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التربوية في معظم دول العالم؛ مواكبة هذه التطورات والتجديدات، وفرض عليها القيام بعملية مراجعة سياساتها وأهدافها، واستراتيجياتها وتقنياتها، ونشاطاتها المتعلقة بالتدريب؛ بهدف تمكين المتدربين من اكتساب الكفايات والمهارات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة في مجتمع الثورة العلمية والتقنية.

والجمهورية اليمنية واحدةٌ من الدول التي فتحت أبواب تحديث النظام التربوي من خلال تغيير المناهج وتطويرها في المرحلتين الأساسية والثانوية، وإقرار الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي، وتمشياً مع توجهات الوزارة في تنفيذ مفردات الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي، وحرص قطاع التدريب والتأهيل على رفع مستوى أداء العاملين في الميدان وفقاً للأولويات بدءاً بمعلمي الصفوف(١-٣) ومديري المدارس والموجهين ثم معلمي الصفوف(٤-٩) للتخصصات المختلفة.

---

(١) أحمد الخطيب، رادح الخطيب: الحقائب التدريبية، دار المستقبل، عمان الأردن، ١٩٩٧م، ص٣.

(٢) أحمد الخطيب: مرجع سابق، ص٣.

وفي ضوء التقارير والدراسات الميدانية التي أشارت إلى أن هناك صعوبات في تدريس المواد المتخصصة، فقد أولت قيادة الوزارة اهتماماً جيداً؛ للحد من تلك الصعوبات من خلال تدريب المعلمين، وتم تشكيل فرق متخصصة من(أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ومتخصصين في مركز البحوث والتطوير التربوي، ومؤلفي المناهج، وموجهين، ومدربين، وبعض المعلمين)؛ لإعداد أدلة تدريبية لمعلمي الصفوف من(٤-٩) من التعليم الأساسي للتخصصات كلها، وتم تنفيذ هذه الدورات التدريبية في محافظات الجمهورية كافة[١].

ومن بين المعلمين الذين شملهم التدريب معلمو اللغة العربية، الذين ينبغي تدريبهم وتأهيلهم باستمرار، نتيجة للمشكلات التي تواجه مادة اللغة العربية والقائمين على تدريسها، ومن أهم هذه المشكلات: طبيعة اللغة، وكثرة فروعها، وتعدد مباحثها، وقلة استقرار حال مناهجها، وكذلك محتواها، ومشكلات طرائق التدريس، بالإضافة إلى مشكلة الكتب الجديدة أو المعدلة، وضعف استعمال الوسائل التعليمية المناسبة، وتقسيم اللغة العربية إلى فروع يخالف طبيعتها، وانتشار اللهجة العامية[٢].

ويرى المتخصصون أن اعتماد مبدأ الكفاية عند تصميم برنامج إعداد المعلم وتدريبه يعد من أبرز التطورات التي طرأت على المعلم، حتى صار سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في معظم الدول المتطورة تربوياً، وتعد الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة، وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية المهتمة بتربية المعلمين، وصارت الممارسة المستمرة تشكل حركة متكاملة الأبعاد؛ هدفها إعداد معلمين أكفاء، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم[٣].

---

(١) قطاع التدريب والتأهيل: البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية في الصفوف (٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، كفايات تعليمية، الجزء الأول(يوم-١٢-أ) دليل المتدرب في مشروع تطوير التعليم الأساسي، صنعاء، ٢٠٠٦م، ص٣.

(٢) محمد لطفي: معلم التربية الإسلامية واللغة العربية، تصور مقترح لتدريبه وتنمية مهاراته، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦م، ص٢٥ص٣٣.

(٣) علي ردمان: مرجع سابق، ص٣٨.

في ضوء ما سبق صار موضوع التدريب أثناء الخدمة مهماً وجديراً بالبحث والدراسة للمبــررات الآتية:

أولاً: أشارت عدد من الدراسات والبحوث والمؤتمرات أن هناك انخفاضــاً كبيــراً فــي كفــاءات المعلمين وقدراتهم على استخدام وسائل التدريس المناسبة، إذ يتم التركيز ـ في الغالب على طريقة الإلقاء من قبل المعلم، والتلقي من قبل التلاميذ، مع ضعف في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصــفية، والتركيــز على الجوانب المعرفية في عملية تقويم التلاميذ، إذ يركز على الحفظ والتذكر دون المهارات العقلية العليا، وأوصت تلك الدراسات والبحوث بضرورة عقد دورات تدريبيه أثناء الخدمــة؛ لرفــع كفــاءة المعلمــين وتحسين أدائهم[١].

ثانياً: تشير تقارير الموجهين إلى أن هناك قصوراً ملحوظاً في أداء المعلمين بشكلٍ عــام، ومعلــم العربية بشكلٍ خاص، وأوصت هذه التقارير بضرورة عقد برامج تدريبية لتدريب المعلمين فــي تطــوير أدائهم؛ تلافياً لقصورهم[٢].

ثالثاً: يشعر المعلم نفسه أنه بحاجة إلى التدريب؛ لتزويده بكل جديد لاسيما وأن المناهج قد تطورت وتغيرت، وأن طالب اليوم ليس كطالب الأمس، وأن المعرفة ليست مقتصرةً على المعلم، وإن كان قطــب رحاها.

رابعاً: نتيجةً لما لمسه الباحث من ضعف في أداء كثيرٍ من المعلمين بشكلٍ عــام، ومعلــم اللغــة العربية بشكلٍ خاص ـ كونه يعمل مدرباً إلى جانب عمله في الميدان التربوي ـ فإنه يرى ضرورة إعداد برامج لتدريب المعلمين لتحسين أدائهم، وتزويدهم بكل جديد، لاسيما والعلم يتقدم في كل مجالاته من وقتٍ لآخر، وينبغي تطوير المناهج الدراسية بكل مكوناتها، وسعت وزارة التربية والتعليم إلى إقامــة بــرامج

---

(١) رئاسة الوزراء، المجلس الأعلى للتخطيط والتعليم: مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، مراحله، أنواعه المختلفة، صنعاء، أغسطس، ٢٠٠٥م، ص٣٦.

(٢) مكتب التربية والتعليم بمحافظة المحويت: تقارير الموجهين الفنيين، العام٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

لتدريب المعلمين في ميدان عملهم، ولكن هل أحدثت هذه البرامج أثراً في تطوير الأداء ؟ هذا ما هدف البحث معرفته.

خامساً: أشارت دراسة في مصر أن أكثر من(٨٥%) من المعلمين الجدد بحاجة ماسة إلى برامج تدريبية؛ تعوض ما فاتهم في كليات الإعداد، وإن النسبة نفسها من المعلمين القدامى ترى قلة فاعلية البرامج التدريبية، ولابد من تقويمها وتطويرها، وجعلها أكثر فاعلية وملائمة لحاجات المعلمين[1].

سادساً: أشارت الدراسات التي أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن الدورات التدريبية كانت فعّالةً في تغيير السلوك والاتجاهات، وفي تحسين أسلوب التعليم، ففي إحدى الدراسات لقياس الاتجاهات التربوية لدى(١١٨) معلماً قبل الدورة وبعدها، دلت النتائج على أن التغيير في اتجاهات المعلمين بعد الدورة كان كبيراً، وأشارت دراسة أخرى لقياس مدى نمو المعلمين بعد التدريب، إلى أن المعلمين الذين درسوا مقرراً، أو مادة عن مراحل نمو الطفل؛ كانوا معلمين ناجحين أكثر من المعلمين الذين لم يأخذوا مساقاً[2].

وأشارت دراسة على مدى سنتين لقياس التحصيل في موضوع العلوم لمجموعة من التلاميذ تم تدريسهم من قبل معلمين تلقوا دورة تدريبية، ومجموعة أخرى من التلاميذ تم تدريسهم من قبل معلمين لم يتلقوا أي دورة تدريبية، فأشارت النتائج إلى تفوق التلاميذ الذين تم تدريسهم من قبل المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية في خمسة امتحانات تفوق نتائج المجموعة الثانية، لكن السؤال الذي ينشأ هنا هل أحدثت برامج التدريب أثناء الخدمة في اليمن أثراً في تحسين الأداء؟

سابعاً: تشير عدد من الدراسات والبحوث إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة وضرورة الأخذ به[3].

---

(١) فؤاد العاجز، ونبيل جبر: مرجع سابق، ص٥٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص٥٤٣.

(٣) انظر الفصل الثاني الدراسات السابقة، ص١٨ص٥٦.

اتضح من مقدمة البحث أن هناك ضعفاً في برامج تدريب المعلمين المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم لذلك يأتي هذا البحث للتعرف على أثر برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي

مشكلة البحث:

حُددت مشكلة البحث بالأسئلة الآتية:

س١ــ ما أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلم اللغة العربية للصفوف(٧ــ٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية؟

س٢ــ ما الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية للصفوف من (٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي(الجزء الأول)؟

س٣ــ ما مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للصفوف(٧ــ ٩) من مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي المعد من قبل وزارة التربية والتعليم؟

س٤ــ هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) تعزى لمتغير الجنس في ممارسة الكفايات التعليمية؟

أهمية البحث:

تلخص أهمية البحث في:

- إعداد قائمة بالكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٧ــ٩).
- معرفة أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من(٧-٩).
- معرفة مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول).

- تقديم تغذية راجعة يستفيد منها قطاع التدريب والتأهيل بوزارة التربية والتعليم والجهات ذات الاختصاص في معرفة أثر التدريب أثناء الخدمة؛ لتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة بصورة أفضل.
- تقديم مقترحات في ضوء النتائج، يمكن أن تتضمنها برامج التدريب أثناء الخدمة.
- فتح المجال أمام بحوث ودراسات علمية أخرى جديدة في المجال نفسه.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

- عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف من(٧-٩).
- عينة من المدارس التابعة لمديريتي الرُّجم ومدينة المحويت بمحافظة المحويت بالجمهورية اليمنية للعام الدراسي٢٠٠٨-٢٠٠٩م.
- معرفة أثر البرنامج التدريبي(الجزء الأول) من برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي.

منهج البحث:

- استخدم البحث المنهج الوصفي.

مجتمع البحث:

- تمثل مجتمع البحث في معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف(٧-٩) في محافظة المحويت في الجمهورية اليمنية وعددهم(٤٨٤) معلماً ومعلمةً.

عينة البحث:

- تمثلت عينة البحث في عدد(٣٦)معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصفوف(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، بمديريتي الرجم ومدينة المحويت بمحافظة المحويت.

خطوات البحث وأدواته:

سار البحث وفق الخطوات الآتية:

١- الإطلاع على عددٍ من الدراسات والبحوث السابقة والكتابات المتخصصة بهدف إعداد الخلفيـــة النظرية للبحث.

٢- معرفة أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي من خلال ما يأتي:

- تحليل الجزء الأول من البرنامج التدريبي؛ لاستنباط الكفايات التعليمية المضمنة فيه.
- إعداد قائمة بالكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي الجزء الأول في صورتها الأولية.
- قياس صدق القائمة وثباتها من خلال الاستعانة بزميل في التدريب؛ لاستنباط الكفايات التعليمية من البرنامج التدريبي(الجزء الأول).
- مقارنة القائمتين ببعضهما والخروج بقائمة واحدة.
- عرض القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين.
- تعديل القائمة في ضوء آراء غالبية المحكمين.
- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة.
- التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة.
- قياس أداء المعلمين في صفوفهم أثناء تدريسهم لتلاميذهم، وتسجيل النتائج على بطاقة الملاحظة
- رصد نتائج الملاحظة وتنظيمها.
- المعالجة الإحصائية للنتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- الخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

التقويم: لغةً: "من قَوَّمَ الشيء تقويماً بمعنى عَدَّلَهُ وأزال اعوجاجه، وقيل قَوَّمَ السِّلعةَ أي قَدَّرهَا، وحدد قيمتها"[١].

اصطلاحًا: "العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة؛ لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، ونقاط القوة والضعف في موضوعٍ ما؛ حتى يتمكن من تحقيق الأهداف بطريقة أفضل"[٢].

إجرائياً: رصد أداء المعلمين عينة البحث؛ بهدف تشخيص جوانب القوة والضعف في ذلك الأداء، وإصدار حكم على مستوى ممارسة المعلمين للمهارات والكفايات التعليمية المضمنة في البرنامج التدريبي والإفادة منها، وتطبيقها في الميدان التربوي والتعليمي؛ لإحداث تعلُّم وتعليم فعَّال.

التدريب: لغة:"من دَرُبَ بالشيء أي اعتاده وجَرُأ به، وقد دَرَبَتهُ الشدائد حتى قوي ومَرِنَ عليها"[٣].

اصطلاحاً: عُرِّف أنه نشاطٌ مخططٌ يهدف إلى إحداث تغيير في الفرد والجماعة، ويشمل المعلومات، والخبرات، والمهارات، ومعدلات الأداء، وطرق العمل، والسلوك والاتجاهات، مما يؤهل الفرد أو الجماعة للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية، وإحساس متزايد بالأمن والاستقرار الأمني الوظيفي[٤]،

وعُرِّف بأنه: أداء لصياغة المعلمين على نحو أفضل، بواسطة تحسين معرفتهم، وتقديم طرق لمساعدتهم في تحسين فاعليتهم في غرف الصف[٥].

إجرائياً: التدريب هو: نشاطٌ مخططٌ يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي، وإتقان الكفايات التعليمية للمعلم بأقصى قدرٍ ممكنٍ من الجودة والإتقان، من خلال تزويده بالمعلومات والمعارف والأنشطة، والمهارات التي يحتاجها في واقعه التربوي.

---

(١) محمد بن أبي بكر الرازي: مختار الصحاح، بيروت، المكتبة العصرية،٢٠٠٣م، ص٤٩٠.

(٢) حلمي الوكيل: تطوير المناهج (أسبابه، أسسه، معوقاته)، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢م، ص١١٢.

(٣) محمد بن أبي بكر الرازي: مرجع سابق، ص٤٨٠.

(٤) علي عظيم : الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية، مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد الأول، فبراير، ١٩٩٦م.

(٥) صالح هندي، وعلي محمد: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامي بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، العدد(٤٢)، يونيو، ١٩٩٧م، ص١٥٩.

٢ ــ **البرنامج التدريبي**: يقصد به في هذا البحث: البرنامج الذي تم مناقشته وإعداده وإقراره مـــن قبل الموجهين والمؤلفين... بالتعاون مع منظمة اليونيسيف، والمؤسسة الألمانية(G.T.Z) وصادقت عليه وزارة التربية والتعليم، والذي تضمن موضوعات وأنشطة تدريبية لتدريب المعلمين، وتزويدهم بالمهارات والكفايات اللازمة في مادة اللغة العربية، وتم بموجبه تدريب المعلمين للصفوف من(٤ــ٩).

٣- **الكفايات التعليمية**: لغة:" كَفَى – يَكْفِي – كِفَايَةً إذا قام بالأمر، وتعني القـدرة، أو الاسـتطاعة على إنجاز شيء مُعين"[١].

اصطلاحاً: " القدرة على أداء مهمة أو مجموعة مهام بفاعلية وكفاءة، وبمستوى معين من الأداء، أو القدرة على أداء العمل بدرجة من الإتقان، بالإضافة إلى أنها قدرة عملية، وليست مجرد معرفة نظرية، وتمتد لتشمل كل عمل تعليمي يقوم به المعلم، سواء كان ذلك داخل غرفة الفصل أم خارجها. أوهي: كـلٌ متكاملٌ من المعارف، والقدرات، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن المعلم من إنجـاز المهـام المهنيـة المتصلة بالتدريس والتربية المدرسية بصفة عامة"[٢].

إجرائياً: الكفايات هي: القدرات والمهارات التي ينبغي أن يمتكن منها المعلم فـي مجـال عملـه، ويستخدمها بدرجة عالية من الجودة والإتقان، وبأقل جهد ووقت ممكن.

---

(١) ابن منظور: لسان العرب،ج٥، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ١٩٩٣.

(٢) محمود طافش، حسن الغريب: كيف تكون معلماً مبدعاً، دار جهينة، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م، ص ١٥ص١٦.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

- المحور الأول: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.
- المحور الثاني: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بشكل عام.
- المحور الثالث: دراسات تناولت تقويم أداء معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.
- المحور الرابع: دراسات تناولت تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة بشكل عام.
- تعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية ـ التي تم الحصول عليها ـ من حيث أهدافها، ونتائجها، وتوصياتها، وأدواتها، وطرق جمع المعلومات، وتحديد العينة وعددها، والأدوات الإحصائية المستخدمة؛ بغرض تحديد ملامح التشابه والاختلاف بين البحث الحالي وهذه الدراسات، والإفادة منها في هذا البحث.

قسمت هذه الدراسات إلى أربعة محاور، تم ترتيبها في كل محور من الأقدم إلى الأحدث، ثم التعليق ـ بعد عرضها ـ على كل محورين على حدة؛ لأن المحورين الأول والثاني يتناولان الاحتياجات التدريبية(للمعلمين بشكلٍ عام، ومعلمي اللغة العربية بشكلٍ خاص)، والمحورين الثالث والرابع يتناولان(تقويم أداء المعلمين بشكلٍ عام، وأداء معلمي اللغة العربية بشكلٍ خاص)، واختتم الفصل بعد ذلك بتعليق عام على الدراسات السابقة، وأوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي وتلك الدراسات، وأوجه الإفادة منها، وفي الصفحات التالية تفصيل لما تم عرضه:

المحور الأول:دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية.

دراسة فؤاد عبد الحفيظ (١٩٨٦م)[1] هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية في جمهورية مصر ومعرفة مدى إتقان المعلم تلك المهارات. تم إعداد قائمة بالمهارات التدريبية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية مكونة من(٧٧) مهارة موزعة على (النصوص، والقراءة، والنحو والتعبير)، وقام بتحويلها إلى بطاقة ملاحظة، تم تطبيقها على عينة مكونة من(٥٠) معلماً ومعلمةً بمحافظة الفيوم، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ظهور ضعف في مستوى أداء معلمي اللغة العربية وقلة تمكنهم من مهارات التدريس اللازمة للمادة.

---

(١) فؤاد عبد الحفيظ: مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تحديدها وتقويمها، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس،١٩٨٦م.

وهدفت دراسة محمد الموسى(١٩٨٧م)[1] إلى بناء برنامج لتطوير كفاءات تدريس اللغة العربية لمعلمي المرحلة المتوسطة (الإعدادية) وقد صنف الباحث هذه الكفايات إلى مجالين هما:المجال التخصصي وفروعه(القراءة، والأدب والنصوص، والتعبير، والخط والإملاء)، والمجال الفني وفروعه(أهداف اللغة، ومحتوى المادة، والأنشطة والوسائل، وطرائق التدريس، والتقويم)، واشتق الباحث من ذلك الكفايات الفرعية التي بلغت(١٠٠) كفاية، وأكد الباحث حاجة الميدان إلى هذا البرنامج، وأوصت الدراسة بتدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.

أما دراسة أمة الرزاق وزميليها(١٩٩٣م)[2] فهدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وكان من نتائج الدراسة تحديد عدد من الكفايات التعليمية لمعلم هذه المرحلة، وتم تصنيف هذه الكفايات إلى سبعة مجالات منها:-

١-كفايات إعداد الدرس.

٢-كفايات تنفيذ الدرس.

٣-الكفايات الأكاديمية والمهنية.

٤-الكفايات المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية والمناشط .

٥-الكفايات المتعلقة بتقويم العملية التعليمية.

وشملت المجالات السبعة(٨٥) كفاءة فرعية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن جميع الكفايات التعيلمية التي شملها الاستبيان تعد مهمة ولازمة لمعلم المرحلة الابتدائية.

وأجرت أنيسة هزاع(١٩٩٩م)[1] دراسة هدفت إلى تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، استخدمت استبانة شملت(٩٥) كفاءة وزعت على

---

(١) محمد الموسى: بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

(٢) أمة الرزاق حمد، طه غانم، ومحمد حاتم المخلافي: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة صنعاء، ١٩٩٣م.

مجالين رئيسين هما: الكفاءات العامة(المهنية)، والكفاءات الخاصة(التخصصية)، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة بهدف معرفة أداء المعلمين، أو معرفة مدى تمكنهم من الكفاءات التعليمية، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١ــ بناء قائمة بالكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ضمت(٩٥) كفاءة.

٢ــ ضعف مستوى أداء معلمي اللغة العربية للكفاءات العامة والخاصة في تدريس(النصوص، القراءة، النحو)، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع مستوى أداء معلم اللغة العربية من خلال:

- عقد دورات تدريبية مستمرة؛ لتزويد المعلمين بكل ما هو جديد، ورفع مستوى أدائهم.

- إعطاء الفرصة لمعلمي اللغة العربية من ذوي الخبرة للمشاركة في وضع خطط البرامج التدريبية، وتحديد حاجاتهم الفعلية من هذا التدريب.

- تكليف المعلمين بتقديم آرائهم ومقترحاتهم حول البرامج التدريبية، وتحديد الصعوبات التي يواجهونها أثناء التدريس.

وهدفت دراسة علي ردمان(٢٠٠٠م)[٢] إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، مستخدماً استبانة مغلقة ضمت(٥٦) فقرة، كل فقرة تمثل حاجة تدريبية، وُزعت على أربعة مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والنمو المهني والتخصصي، ومجال التقويم، وذيلت الاستبانة بسؤال مفتوح لمعرفة البرامج التي تلبي الاحتياجات من وجهة نظر أفراد العينة، منهم(٢٠) موجهاً و(١٥٠) معلماً ومعلمة في مادة اللغة العربية في التعليم الأساسي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم توزيع(١٧٠) استبانة، أما بطاقة الملاحظة فقد بناها الباحث، وكان هدفه منها معرفة هل تلك الاحتياجات موجودة وضرورية؟ ثم حولها إلى بطاقة ملاحظة، وتم ملاحظة(٣٠) معلماً ومعلمةً موزعين على المؤهلات المختلفة

---

(١) أنيسة هزاع: الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، ١٩٩٩م.

(٢) علي ردمان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، ٢٠٠٠م.

(بك تربية- ليسانس آداب- دبلوم متوسط- دبلوم معلمين- ثانوية عامة)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك احتياجات تدريبية حقيقية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وأوصت هذه الدراسة بالآتي:

– ضرورة قيام الجهات المسؤلة بإعداد مواد تدريبية على شكل رزم، أو حقائب تدريبية، أو برامج دورات تغطي الاحتياجات التدريبية المشار إليها في الدراسة؛ لتوظف في البرامج التدريبية.

– أن يقوم معهد التدريب أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم بعقد دورات عاجلة لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وتتضمن برامج هذه الدورات الاحتياجات التدريبية ذات الأولوية كما تم تحديدها في الدراسة.

أما دراسة رحمة الهشامي(٢٠٠٣م)[١] فهدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، تم استخدام استبانة مكونة من جانبين لقياس مدى الحاجة للتدريب، والآخر لقياس مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات بلغت عدد فقرات الاستبانة (٧٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي(المحور المهني التربوي، والأكاديمي التخصصي، والثقافي)، طُبِقت هذه الاستبانة على(١٩٥) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الثانوية، و(٣٤) موجهاً وموجهةً لنفس المرحلة، ومن أهم نتائج الدراسة مايأتي:

١ــ جميع محاور الاستبانة تُعَدُّ احتياجات تدريبية.

٢ــ برامج التدريب بشكلٍ عام لا تراعي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

---

(١) رحمة الهشامي: الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان، ٢٠٠٣م.

بينما أجرى الخطيب(٢٠٠٦م)[1]دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، استخدم استبانة مكونة من(٥٩) مهارة مهنية موزعة على ستة محاور طُبِقت على(١٣٨) معلماً ومعلمةً، و(٢٦) مشرفاً، تم اختيار العينة عشوائياً، وأظهرت نتائج الدراسة الحاجة الماسة والضرورية لعقد دورات تدريبية، وأوصت الدراسة بالآتي:

١ـ ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية.

٢ـ تعزيز المعلمين بالحوافز المادية والمعنوية، الذين يظهرون تفاعلاً إيجابياً في استيعاب البرامج التدريبية، وتطبيقها تطبيقاً محكماً في الميدان.

٣ـ عقد دورات متعددة للمعلمين، بحيث يكون موضوع كل ندوةٍ من الندوات، محور من محاور الدراسة الستة، شريطة أن يشترك عدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في إدارة الندوات، إضافة إلى عدد من المشرفين.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بشكلٍ عام.

دراسة الأنصاري(١٩٩٥م)[2] هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وتقديم مقترحات في ضوء هذه الاحتياجات، وتم استخدام ثلاث استبانات موزعة على(١٠٢) معلماً، وخمسة وعشرين موجهاً، و(٣٢) مدرباً، واستخدم مقابلة مع(١٤) معلماً، و(١١) مدرباً، و(٧) موجهين، واستخدم بطاقة ملاحظة لعكس صورة حقيقية عن واقع التدريب، ومن نتائج الدراسة وجود فجوة بين تدريب المعلمين واحتياجاتهم، حيث تُبنى هذه البرامج التدريبية دون الرجوع إلى احتياجات المعلمين.

---

(١) محمد الخطيب: الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد السابع، العدد الرابع، ديسمبر،٢٠٠٦م.

(2) Alansari،I.(1995)،In-service education and training of EFL teachers in Saudi Arabia: A study of current prorision، and future needs. Unpublished M.E.D ،University of Southampton، United Kingdom.

وهدفت دراسة أمة الكريم أبو زيد(١٩٩٦م)[١] إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء، استخدمت الباحثة استبياناً مغلقاً مكوناً من(٣٨) فقرة تمثل الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم. طُبِقَ هذا الاستبيان على(٣٠٠) معلم ومعلمة، منهم(٣١) موجهاً وموجهةً بأمانة العاصمة، وأوصت الدراسة بضرورة الإسراع بعقد دورات تدريبية متطورة لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، وإشراك المعلمين من ذوي الخبرة في إعداد الخطط والبرامج التدريبية، والاهتمام بالتقويم المستمر لهذه الدورات.

أما دراسة أكرم البرديسي(١٩٩٦م)[٢]فهدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث الاستبانة والملاحظة، وطُبِقت على(١٥٠) معلماً وموجهاً، ومن نتائج الدراسة أن المعلمين بحاجة ماسة إلى التدريب على كفايات التخطيط، والوسائل، والتنفيذ، وتنويع الأنشطة والألعاب، وإدارة الفصل.

وأجرى عبد المنعم شامية(١٩٩٨م)[٣] دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، استخدم الباحث استبانةً مكونةً من(١٣٩) كفاية وزعت على(٦٩) مدرساً و(١٠) موجهين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود حاجة ماسة لدى معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات التعليمية، وأوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية وتنشيطية لمعلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة؛ تهدف إلى تعزيز الكفايات التعليمية اللازمة لهم، وإكسابهم كفايات جديدة.

---

(١) أمة الكريم أبو زيد: الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ١٩٩٦م .

(٢) أكرم البرديسي: تحديد الكفايات التربوية والتعليمية اللازمة لمعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، السنة(١٦) العدد(٦٢)، ١٩٩٦م،ص١٦ص٢٢.

(٣) عبد المنعم شامية: الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، حنتوب، جامعة الجزيرة، السودان، ١٩٩٨م.

وهدفت دراسة عبد السلام قاسم: (٢٠٠٠)[١] إلى تحديد الكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة، استخدم الباحث استبانةً اشتملت على(١٤٧) كفايةً موزعةً على أربعة مجالات هي: التوحيد، والحديث، والفقه، والسيرة؛ بغرض تحديد الكفايات التخصصية، واستخدم بطاقة ملاحظة مكونة من(٧٧) كفايةً موزعةً على المجالات الأربعة السابقة بهدف معرفة مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للكفايات التخصصية اللازمة، وتوصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بالكفايات التخصصية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، وانخفاض مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية للكفايات التخصصية اللازمة، ولاسيما الجدد وغير التربويين، وأوصت الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الميدان التربوي؛ لتدريبهم على إتقان الكفايات التخصصية، والرفع من مستوى أدائهم.

أما دراسة أمينة كمال، وعبد العزيز الحر(٢٠٠٢م)[٢] فهدفت إلى التعرف على أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام بدولة قطر، استخدم الباحثان استبانةً تكونت من تسعة مجالات وزعت على(٤٩٣) معلماً وموجهاً من جميع التخصصات والجنسيات والمؤهلات، وأظهرت النتائج الحاجة إلى تدريب هذه الفئات على جميع مجالات الكفايات، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين بمختلف اختصاصاتهم، وإشراك المعلمين في تصميمها، وتقييم البرامج التدريبية في ضوء الكفايات، وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي المراحل التعليمية في ضوء معايير الاعتراف الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في المراحل المختلفة؛ لبيان مجالات تدريب المعلمين أثناء

---

(١) عبد السلام قاسم: الكفايات التخصصية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية، ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٠م.

(٢) أمينة كمال، عبد العزيز الحر: أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(٢٠) السنة(١٨) ٢٠٠٣م.

الخدمة التي يمكن عن طريقها التغلب على أوجه الضعف الحالية في برامج الإعداد، وإجراء تقويم مستمر للبرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ لضمان استجابتها للاحتياجات الفعلية.

وأجرى عبد الكريم علي(٢٠٠٦)[1] دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، صمم الباحث استبانةً اشتملت على(٨٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والنمو المهني تم تطبيقها على(١٢٠) معلماً ومعلمة، ثم تحويل الاستبانة إلى بطاقة ملاحظة مكونة من(٦٠) فقرة وزعت على المجالات الأربعة السابقة وقام الباحث بملاحظة(٣٦) معلماً ومعلمة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الحاجة والضرورة تستدعيان التدريب على جميع المجالات التي شملتها الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، وأوصت بأهمية عقد دورات تدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة.

بينما أجرى عبد الله(٢٠٠٦م)[2] دراسة هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات الأساسية لمعلمي المدارس الثانوية في م/ عدن من وجهة نظرهم أنفسهم. استخدم الباحث استبانةً احتوت على(٥٢) كفاية موزعة على ستة محاور، طُبِقت على(٤٠٠) معلم ومعلمة، وأوصت الدراسة بأهمية إقامة دورات تدريبية مستمرة أثناء الخدمة، لمعلمي ومعلمات التعليم الثانوي ضمن خطة علمية مدروسة، وفقاً للحاجات المهنية والميدانية، والتطورات العلمية المعاصرة.

---

(١) عبد الكريم علي: الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء،٢٠٠٦م.

(٢) عبد الله عبد الله: الكفايات التدريسية للمعلمين في المدارس الثانوية، في مدينة عدن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث والدراسات التربوية، صنعاء، ديسمبر، ٢٠٠٧م.

المحور الثالث: دراسات تناولت تقويم أداء معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

دراسة فؤاد عبد الحافظ (١٩٨٢م)[١] هدفت إلى تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. قام الباحث بإعداد استفتاء شمل(٧) محاور أهمها:

١- تخطيط البرامج التدريبية.

٢- أهداف البرامج التدريبية.

٣- المحتوى التعليمي لبرامج التدريب.

٤- طرق ووسائل التدريب.

٥- المدربون.

٦- مؤتمر تدريب المعلمين.

٧- وسائل تقويم الدارسين.

طبق الاستفتاء على عينة مكونة من(٢٥٠) معلماً ومعلمةً ومن نتائج الدراسة اعتماد البرامج التدريبية على طرق ووسائل التدريب التقليدية كالمحاضرات وحلقات النقاش، واستخدام السبورة، وإهمال الأساليب الأخرى التي لابد أن تكون لها فاعلية كبيرة في تدريب المعلمين، وأن جميع المعلمين لا يؤخذ رأيهم عند تخطيط البرامج التدريبية.

وأجرى محمد منسي(١٩٨٤م)[٢] دراسة هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين بالمرحلة الأساسية حول برنامج التدريب أثناء الخدمة الذي نظم من قبل وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بغرض معرفة نقاط القوة والضعف في هذه البرامج إضافة إلى تقويم برنامج تدريب معلمي اللغة العربية في

---

(١) فؤاد عبد الحافظ: تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الأزهر، ١٩٨٢م.

(٢) محمود منسي: آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول برامج التدريب أثناء الخدمة، رسالة التربية، السنة الرابعة، العدد الثالث، كلية التربية، فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤م.

المرحلة الأساسية، استخدم الباحث استبانة وزعت على خمسة وعشرين معلماً في المرحلة الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة رغبة المعلمين في تلقي دورة في مجال الوسائل التعليمية وطرق التدريس، واقترح الدارسون بعض التحسينات؛ لتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة مجيد غانم وزملائه(١٩٩٠م)[١] إلى تقييم نظام تدريب المعلمين في الجمهورية اليمنية، وتناولت الدراسة في مضمونها عرضاً شاملاً لتطوير أنظمة تدريب المعلمين في اليمن من خلال تحليل واقع برامج التدريب أثناء الخدمة، ومن توصيات الدراسة: وضع لائحة للتدريب أثناء الخدمة لتأسيس نظام تدريبي فاعل وعادل، ووضع خطة عمل بهدف القيام بتغطية حاجات التدريب بحيث يشمل التدريب الأساسي، والتعريفي، والتنشيطي.

أما دراسة فضيلة أبو سودة(٢٠٠٠م)[٢] فهدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمات اللغة العربية بمفهوم النحو الوظيفي، ومدى مراعاتهن له عند تدريس النحو العربي في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، كما هدفت إلى وضع معايير لتقييم أدائهن في ضوء هذا المفهوم، استخدمت الباحثة ثلاث أدوات هي: أداة استطلاع الرأي؛ لقياس مدى إلمام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمفهوم النحو الوظيفي، والاستبانة(أ،ب)؛ لمعرفة مدى مراعاة معلمات اللغة العربية لمفهوم النحو الوظيفي، عند تدريسهن النحو العربي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات لمادة اللغة العربية، ثم بطاقة الملاحظة؛ لتقييم أداء معلمات اللغة العربية عند تدريسهن النحو، وبلغ عدد المعلمات المستهدفات من البحث(٢٦٤) معلمةً، و(٢٧) مشرفةً، ومن النتائج التي قدمتها الدراسة قلة إلمام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لوظيفة النحو، ومفهوم النحو الوظيفي، وقلة تحقيق معطياته الوظيفية في تدريسه، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية متدرجة ومستمرة عن المفهوم الصحيح للنحو الوظيفي، وكيفية تطبيقه في تدريس النحو باعتبار أن النحو مادة أساسية لجميع المواد الأخرى.

---

(١) مجيد غانم، وزملائه: تقييم نظام تدريب المعلمين في الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر،١٩٩٠م

(٢) فضيلة أبو سودة: تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي، مجلة جامعة أم القرى، المجلد(١٢)، العدد(٢)،٢٠٠٠م.

وأجرى جاسم السلامي(٢٠٠٠م)[1]دراسة هدفت إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات، أعدّ الباحث قائمتين بالكفايات التدريسية اللازمة لمادة أدب الأطفال والقواعد النحوية مكونة من(٩٠) كفاية تعليمية، ثم تحويل القائمتين إلى بطاقتي ملاحظة: البطاقة الأولى ملاحظة الأداء عند تدريس أدب الأطفال مكونة من(٣٨) كفاية، والبطاقة الثانية ملاحظة الأداء عند تدريس القواعد النحوية مكونة من(٥٢)كفاية، شملت عينة الدراسة(٣٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء المعلمين والمعلمات في تدريس أدب الأطفال والقواعد النحوية دون المستوى المطلوب.

أما دراسة علي الشوملي(٢٠٠٠م)[2] فهدفت إلى معرفة أثر تدريب معلمي اللغة العربية على أساليب متعددة في تعليم قواعد اللغة العربية، استخدم الباحث اختباراً قبلياً وبعدياً، اختار(١٨٠) معلماً ومعلمةً، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم اختيار ثمانية آلاف طالب وطالبة في الصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر، ممن يدرسون على أيدي المعلمين الذين تم اختيارهم، قام الباحث بإجراء اختباراً قبلياً لجميع التلاميذ، ورصد نتائجهم ثم أدخلت المجموعة التجريبية في دورة لمدة ثلاثة أشهر ونصف تم فيها إعطاء المعلمين أساليب جديدة في الشرح والتحضير، ومواقف صفية مختلفة، ثم أجرى الباحث الاختبار البعدي على المجموعتين ـ التجريبية والضابطة ـ وحلل النتائج إحصائياً مقارناً بين الاختبارين والمجموعتين، ومن نتائج الدراسة تبين أنه عندما خضع المعلمون للتدريب كانت نتائج التلاميذ في الأداء على الاختبار البعدي أفضل، وعندما لم يخضع المعلمون للتدريب كانت نتائج التلاميذ ضعيفة، وأوصت الدراسة بتوصيات عديدة منها الاهتمام بالمعلم عموماً، ومعلم اللغة العربية على وجه الخصوص، والعمل على تدريبه بصورة مستمرة؛ بإقامة دروس عمل تطبيقية في اللغة العربية، وعلى مدار العام.

(١) جاسم السلامي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس أدب الأطفال والقواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٠م

(٢) على الشوملي: أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل تلاميذهم للقواعد النحوية، المجلة التربوية، الكويت، المجلد الرابع عشر، العدد(٥٥)، ٢٠٠٠م، ص٢١١، ٢٤٧.

وهدفت دراسة محمد حسب النبي(٢٠٠٢م)[١] إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية للنصوص الشعرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة مكونة من(٦٦) مهارة موزعة على سبعة مجالات هي: مجال التخطيط، والتمهيد، والعرض، وطريقة التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم، والأنشطة المصاحبة، شملت العينة(٣٠) معلماً ومعلمة، ومن نتائج الدراسة وجود قصور في أداء معلمي اللغة العربية عند تدريس النصوص الشعرية لدى جميع فئاتهم المختلفة.

وأجرى عبد الواحد الآنسي(٢٠٠٣م)[٢] دراسة هدفت إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة واختار(١٧) مدرسة ثانوية من مدارس أمانة العاصمة وتم ملاحظة (٣٠) معلماً بمعدل زيارتين لكل معلم وهؤلاء المعلمون يحملون مؤهلات جامعية(بك تربية- بك آداب) وتبين أنه لا يوجد معلم قضى مدة أقل من عامين في التدريس في المرحلة الثانوية، ومن نتائج الدراسة تدني مستوى أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة وأرجع ذلك إلى أسبابٍ عدة أهمها:

١- ندرة عقد دورات تدريبية مكثفة أثناء الخدمة للمعلمين عامة، ومعلم اللغة العربية على وجه الخصوص.

٢- ضعف برامج إعداد المعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص.

٣- التركيز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي في مؤسسات الإعداد.

وأوصت الدراسة بعقد دورات مكثفة للمعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص أثناء الخدمة؛ لرفع مستوى أدائهم، مع التركيز بشكل خاص على جوانب القصور التي بينتها الدراسة، والمتابعة المستمرة والدقيقة لأداء المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص.

---

(١) محمد حسب النبي: تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النصوص الشعرية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية بطمياط ، جامعة المنصورة، ٢٠٠٢م.

(٢) عبد الواحد الآنسي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٣م.

أما دراسة عبد الوهاب الجماعي(٢٠٠٣م)(١) فهدفت إلى معرفة مدى تحقق أهداف تعليم اللغة العربية، وحاجات التطوير في نهاية المرحلة الأساسية باليمن، اعتمد الباحث على الاستبانة في تنفيذ الدراسة حيث استهدف(٦٣) معلماً ومعلمةً للصف التاسع و(٢٠) موجهاً من موجهي التوجيه المركزي بالعاصمة، الذين يوجّهون معلمي التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية، ومن نتائج الدراسة وجود ضعف في أداء معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وهذا ناتج عن مشكلات عدة أهمها قلة تدريبهم على المنهج المطور، بالإضافة إلى قصور تكوينهم القبلي؛ مما أدى إلى انخفاض درجات تحقق الأهداف، وأوصت الدراسة بتوصيات عدة منها: ضرورة المسارعة إلى عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات حول المنهج المطور لمادة اللغة العربية، وبرمجة سلسلة من الدورات كلما دعت الحاجة لذلك؛ لإحاطتهم بكل جديد في مجال التربية والتعليم.

وهدفت دراسة عبد المحسن العقيلي(٢٠٠٤م)(٢) إلى فحص التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية ومهاراتها في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، استخدم الباحث استبانة وزعت على(٢٧٢) معلماً للغة العربية في مدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم معلمي اللغة العربية تقليديون في توجهاتهم النظرية وممارساتهم التطبيقية فيما يتعلق بتدريس اللغة العربية ومهاراتها، وأوصت هذه الدراسة بضرورة تنظيم دورات متقدمة، وعقد مناشط تربوية تُعنَى بتدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على فهم أحدث الاستراتيجيات والأساليب في تدريس اللغة العربية ومهاراتها، وتدريبهم على مجالات تطبيقها في غرفة الصف.

وأجرت أمة الباري الحمزي (٢٠٠٥م)(٣) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعّال، استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة تكونت من(٤٤) مبدأً

---

(١) عبد الوهاب الجماعي: مدى تحقق أهداف تعليم اللغة العربية وحاجات التطوير في نهاية المرحلة الأساسية باليمن، رسالة ماجستير، علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، ٢٠٠٣ م.

(٢) عبد المحسن العقيلي: التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد(٧٦)، المجلد(١٩)، ٢٠٠٥ م، ص٢٥٣.

(٣) أمة الباري الحمزي: مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٥م .

تم ملاحظة(٣٠) معلماً ومعلمةً بأمانة العاصمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التدريس الفعال في المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية ضمن برامج وزارة التربية والتعليم؛ لتدريب معلمي اللغة العربية في مراحل التدريس المختلفة؛ حتى يتسنى لهم التدرُّب عليها، فيمارسوا كل جديد في مجال التدريس وتتحسن تبعاً لذلك المخرجات.

وهدفت دراسة هناء صويلح(٢٠٠٦م)[1] إلى معرفة مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي، استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة اشتملت على(٤٨) مهارة وزعت على سبعة مجالات وتم ملاحظة(٤٠) معلماً ومعلمةً في بعض مدارس أمانة العاصمة، ومن نتائج الدراسة تدني مستوى إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، وأوصت الدراسة بإعداد دورات تدريبية لتدريب معلمي اللغة العربية في مراحل التدريس المختلفة للتعرف على مهارات الأسئلة الصفية صياغةً واستلهاماً؛ ليفيدوا من كل جديد في مجال التدريس، ويقدموا لتلاميذهم تغذيةً راجعةً مواكبة لأساليب التربية الحديثة في عمليات تنويع مجالات ووسائل التحفيز التذكري، والمشاركة الصفية؛ حتى يتسنى لهم التدرُّب عليها، فيمارسوا كل جديد في مجال التدريس.

أما دراسة فؤاد الصالحي(٢٠٠٩م)[2] فهدفت إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس الأدب والبلاغة في ضوء الكفايات اللازمة له بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لأداء معلم اللغة العربية عند تدريس البلاغة والأدب وتكونت القائمة من(٦٩) كفاية موزعة على محورين هما: محور الكفايات العامة، ومحور الكفايات التخصصية، تم ملاحظة(٢٨) مدرساً ومدرسةً منهم(١٦) مدرساً و(٨) مدرسات مثلت عينة عشوائية من مجتمع البحث الأصلي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تدني مستوى أداء معلم اللغة العربية(العينة كاملة) للكفايات الأدائية اللازمة له في

---

(١) هناء صويلح: مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٦م.

(٢) فؤاد الصالحي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس الأدب والبلاغة في ضوء الكفايات اللازمة له بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٩م.

تدريس الأدب والبلاغة، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية مكثفة من الجامعات ووزارة التربية والتعليم للمدرسين والمدرسات أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة محمد معيض(٢٠٠٩م)[1] إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مكونة من(٥١) كفاية موزعة على ثلاثة مجالات طُبقت على(٣٠) معلماً ومعلمةً في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في(١٦) مدرسة من مدارس مديريتي شبام، والطويلة بمحافظة المحويت، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية؛ لتنمية الكفايات التخصصية اللازمة لهم، وإجراء تقويم مستمر للبرامج التدريبية أثناء الخدمة؛ لضمان استجابتها للاحتياجات الفعلية للمعلمين كماً وكيفاً.

المحور الرابع: دراسات تناولت تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة بشكلٍ عام.

دراسة بار كلي(١٩٨١م)[2] هدفت إلى اختبار تأثير برامج التدريب على نمو الفرد في طريقة الإلقاء. قام الباحث بتنفيذ برنامج تدريبي للمعلمين في جامعة (ويمينج Wyoming) طبق على مجموعة تجريبية، ومن أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين(التجريبية والضابطة) في القدرة على الحديث، وأوصت الدراسة بما يأتي:

١ـــ أن تحتوى البرامج التدريبية على موضوعات تنمي لدى المعلمين عملية التعليم المستمر.

٢ـــ أن يشترك المعلمون في وضع المحتويات في ضوء اهتماماتهم واحتياجاتهم التدريبية.

---

(١) محمد معيض: تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٩م.

P H.D university ، Apersonnalicd approach lopper- service teacher development،(2) D. B Dickenson 1981.، I، NO،of Wyoming dissertation abstract International- Vol. NZ

أما دراسة خيري عبد العزيز(١٩٨٩م)[1] فهدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية التي يستخدمها معلمو المواد الاجتماعية، وحصر الكفايات المطلوبة في إعداد المعلمين للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة مكونة من(٥٠) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (إعداد المدرسين، والتنفيذ، والوسائل التعليمية، والتمكن من المادة العلمية، والقدرة على حفظ النظام، والتقويم)، تم تطبيقها على(٥٠) معلماً ومعلمةً، وأظهرت النتائج وجود تدنٍ في تطبيق الكفايات التدريسية، وأوصت الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لمساعدة المعلمين على ضرورة كيفية استخدام الكفايات وتطبيقها، والمتابعة المستمرة، والتقويم الشامل؛ لمعرفة مدى تطبيق المعلمين للكفايات التدريسية.

وأجرى الزعبي، وزملاؤه(١٩٩٢م)[2] دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المتدربين في مديرية الزرقاء بالأردن نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي، ومدى تلبيته لحاجاتهم، استخدم الباحث استبانة تكونت من أربعة أقسام منها معرفة مدى ما تحقق من الأهداف المرسومة للبرنامج، ومن نتائج الدراسة ما يأتي: نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، اتجاهات المتدربين نحو البرنامج سلبية لأسبابٍ منها:

أ ـ طول فترة البرنامج.

ب ـ قلة وجود التسهيلات اللازمة للتدريب.

ج ـ قلة وجود جوائز تشجيعية للبرنامج.

وأوصت الدراسة بتوصيات عدة منها:

١ـ تزويد مراكز التدريب بالأجهزة الكافية والمريحة.

---

(١) خيري عبد العزيز: الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها، الإسماعيلية، المجلد الأول(١٥-١٨) يناير، ١٩٨٩م.

(٢) الزعبي، وزملائه: إتجاهات المتدربين في مديرية الزرقاء نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي، ومدى تلبيته لحاجاتهم، رسالة المعلم، العدد الرابع، المجلد الثالث والأربعون، عمان، وزارة التربية والتعليم، كانون الأول، ١٩٩٢م.

٢ـ إعطاء حافز واضح للمعلمين سواءٌ أكان ذلك حافزاً مادياً، أم معنوياً.

٣ـ أن يدرب المدرب الواحد مجموعة واحدة من المدربين طوال العام، ويتابعهم ميدانياً؛ لمعرفة أثر التدريب لديهم.

أما دراسة تيلما(١٩٩٤م)[1] فهدفت إلى معرفة الآثار المترتبة على برامج التدريب هل تعود إلى المفاهيم أم إلى الخبرة، وتعتمد بالدرجة الأولى على مدى أخذها في الاعتبار آراء المعلمين ومرتباتهم، قام الباحث ببناء عدد من الاختبارات طُبِقت على(١٤٦) معلماً من معلمي التربية الخاصة في المدارس البريطانية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: أن ما يكتسبه المتدرب من المعلومات يتأثر بما لديه من رؤى سابقة، و كلما كان التدريب في هذا الاتجاه زاد ما يكتسبه المتدرب من معلومات.

وهدفت دراسة جبر الكولي(١٩٩٨م)[2] إلى تقويم أداء معلمي المرحلة الأساسية في ضوء الكفايات التعليمية، استخدم الباحث استبانة وزعت على (١١٥) معلماً ومعلمة، واشتملت هذه الاستبانة على(٦٤) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي:-

١- مجال إعداد الدرس وتخطيطه.
٢- مجال تنفيذ الدرس.
٣- مجال الكفايات المهنية والأكاديمية.
٤- مجال تنظيم إدارة الصف وضبطه.
٥- مجال الوسائل التعليمية.
٦- مجال تنظيم العلاقات داخل الصف وخارجه.
٧- مجال تقويم العملية التعليمية.

---

(1) Tillma‹H (1994): Trairinj and processional Expertises Bridjing the GAP between mew intonnation and pre - Existing Beliets of teachers. teaching and teacher education. Vol. I. NO.6.pp601-615

(2) جبر الكولي: تقويم أداء معلمي المرحلة الأساسية في ضوء الكفايات التعليمية، رسالة ماجستير، السودان، كلية التربية، جامعة الجزيرة، ١٩٩٨م.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ضعف امتلاك معلمي المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلم من خلال برامج مختصرة قائمة على مدخل الكفايات التعليمية.

بينما أجرى عبد الكريم شمسان(١٩٩٩)[1] دراسة هدفت إلى معرفة مستوى إتقان معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمدينتي تعز، وعدن لعمليات العلم(الأساسية، والتكاملية)، استخدم الباحث مقياسين اختباريين الأول مقياس عمليات القيم الأساسية، والثاني مقياس عمليات العلم التكاملية، وتم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٦٢) معلماً ومعلمةً، وأظهرت نتائج الدراسة خلاصة تشخيصية مفادها وجود ضعف في مستوى أداء المعلمين للكفايات التعليمية، ومن توصيات الدراسة التي وُجِّهت إلى الجهات المعنية على قطاع التدريب والتأهيل عقد دورات تدريبية في طرائق التدريس الحديثة للمدرسين في مجال العلوم.

وهدفت دراسة عبد الله الغامدي، وحمدان الغامدي(٢٠٠٠)[2] إلى تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومعرفة مدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات بمدينة الرياض، استخدم الباحثان استبانة مكونة من(٢٨) فقرة، تمثل أهداف برامج الدورات التدريبية لمديري المدارس بمنطقة الرياض، تم توزيعها على(٢٣٥) مديراً، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن برامج الدورات التدريبية لمديري المدارس أثناء الخدمة التي تقدمها كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض تحقق أهدافها إلى حدٍ كبير، وأوصت الدراسة بما يأتي:

ـ زيادة البرامج التدريبية أثناء الخدمة، ومواصلة فعالياتها بصورة مستمرة ومفتوحة للجميع، وربط الترقية الوظيفية بالحصول على دورات تدريبية أثناء الخدمة؛ كحافز قوي لكل معلمٍ، ومشرفٍ، وإداريٍ؛ للرفع من مستوى أدائه وتجديد أفكاره، وتغيير بعض سلوكياته الخاطئة.

---

(١) عبد الكريم شمسان: مدى إتقان معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمدينتي تعز وعدن لعمليات العلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، عدن، ١٩٩٩م.

(٢) عبد الله الغامدي، حمدان الغامدي: تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي، العدد(٧٦)، السنة(٢١)،٢٠٠٠م.

ـ العمل على تدريب المدرسين، وتعريفهم بأساليب التدريب الحديثة؛ كي يتمكنوا من تأدية رسالتهم التربوية على أكمل وجه.

وأجرت سهام الصويغ(٢٠٠٠)[1] دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض، استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة اشتملت على(٧٦) فقرة، تم ملاحظة(٢٦) معلمةً، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، المجموعة الأولى(التجريبية) وعددها(١٣) معلمةً، وحصلت على تدريب لمدة ثمانية أسابيع، والمجموعة الثانية الضابطة لم تحصل على تدريب، أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المعلمات المتدربات وغير المتدربات لصالح المعلمات المتدربات؛ مما يشير إلى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير وتحسين أداء المعلمات، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة لكافة المعلمين.

أما دراسة سلطان المخلافي(٢٠٠٠م)[2] فهدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية اليمنية من خلال معرفة الكفايات الأساسية التي يقوم عليها البرنامج التدريبي للموجهين التربويين، وكذا معرفة وجهة نظر الموجهين التربويين في محافظة تعز على نسبة قدرة برنامج التدريب على إكسابهم الكفايات الأساسية المطلوبة لمهام عملهم، استخدم الباحث استبانة اشتملت على(٤٢) كفايةً توجيهيةً وزعت على(٦) مجالات تمثل مجالات عمل الموجه التربوي. تكونت عينة البحث من(٦٩) موجهاً وموجهةً في العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠م في محافظة تعز، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة قدرة برنامج تدريب الموجهين التربويين وفعاليته في إكسابهم الكفايات التي يحتاجونها في عملهم متدنية إذ تراوحت بين(٥٠-٦١%)، وأن متوسط قدرة أداء الموجهين للكفايات الأساسية على مستوى جميع التخصصات يشير إلى الحد الأدنى المقبول، وأوصت الدراسة بضرورة متابعة البرامج التدريبية التي تقدم أثناء الخدمة، ومتابعة التربويين على تطبيق ما تدربوا عليه.

---

(1) سهام الصويغ: التدريب أثناء الخدمة وفعاليته في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد(٧٦)، لسنة(٢١)، ٢٠٠٠م، ص٨٥ ص١١١.

(2) سلطان المخلافي: مدى فعالية برنامج تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية اليمنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، المجلد الأول، يناير ٢٠٠٢م، ص١٣٨.

وأجرى أحمد حيدر(٢٠٠٠م)[1] دراسة هدفت إلى معرفة مستوى أداء التلاميذ المعلمين للكفايات التدريبية أثناء التربية العملية، أعد الباحث قائمة بالكفايات التدريسية بلغت(٣٨) كفاية، تم تحويلها إلى استبانة ثم إلى بطاقة ملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من التلاميذ الذكور في القسمين العلمي والإنساني في المستوى الرابع وعددهم(٤٣٢) طالباً، و(١٩) مشرفاً، وكان من أهم نتائج الدراسة ضعف مستوى الأداء للكفايات التدريسية عند مرحلة التطبيق الميداني؛ نتيجة لقصور عملية الإعداد المهني مما أدى إلى قلة اكتساب التلاميذ المعلمين للكفايات اللازمة لهم خلال فترة تأهيلهم وإعدادهم.

وهدفت دراسة محمد المعافا(٢٠٠١م)[2] إلى تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي باليمن، ومعرفة أثر سنوات الخبرة على أداء معلمي المواد الاجتماعية للمهارات التدريسية، أعدّ الباحث بطاقة ملاحظة مكونة من(٧٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، تم تطبيقها على(٣٠) معلماً بمدينة ذمار، وأشارت النتائج إلى انخفاض المستوى الحالي للتمكن من المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

وأجرى إبراهيم كرم(٢٠٠٢م)[3] دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إتقان معلمي المواد الاجتماعية للكفايات التدريسية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر الموجهين والمدرسين الأوائل، ومدى اختلاف آرائهم حول الكفايات التدريبية، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة طُبقت على(٢٩) موجهاً،(٩٥) معلماً، وأسفرت نتائج الدراسة عن إتقان معلمي المواد الاجتماعية لغالبية الكفايات التدريسية، وأوصت الدراسة بأهمية التدريب أثناء الخدمة؛ لتزويد المعلمين بالكفايات التدريسية اللازمة.

---

(١) أحمد حيدر: تقويم مستوى الأداء للكفايات التدريسية لدى التلاميذ المعلمين في التربية العملية من وجهة نظر مشرفيهم، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، العدد الخامس عشر، صنعاء، ٢٠٠٠م.

(١) محمد المعافا: تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد(١٦)،٢٠٠٢م.

(١) إبراهيم كرم: مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام للكفايات التدريسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد السابع، ديسمبر ٢٠٠٢م.

وهدفت دراسة يحيى قائد(٢٠٠٣م)[1] إلى التحقق من طبيعة ومدى التدريب أثناء الخدمة في اليمن وتوضيح برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمدرسي اللغة الإنجليزية، استخدم الباحث استبياناً وزع على مدرسي اللغة الإنجليزية وموجهيها بمحافظة الحديدة؛ لمعرفة مفاهيمهم واعتقاداتهم في برامج التدريب، توصلت الدراسة إلى وجود وعي محدود جداً بين المعلمين والموجهين حول التدريب أثناء الخدمة، وأوصت الدراسة بإعطاء التدريب أثناء الخدمة حوافز تشجيع تعمل على تطوير المدرس مهنياً، كون التدريب يمثل عنصر حيوي للتخطيط التربوي للبلد، والتركيز على مجالات التدريب التي يحتاجها المعلمون.

وأجرى عفيف الرميمة(٢٠٠٤)[2] دراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام برنامج التدريب عن بعد أثناء الخدمة في تحسين المهارات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى، استخدم الباحث بطاقة ملاحظة احتوت على(٥٠) مهارة موزعة على خمسة مجالات تم ملاحظة(٢٠٠) معلماً ومعلمةً في محافظة تعز موزعين على مجموعتين، المجموعة الأولى لم يتلقوا التدريب وعددهم(١٠٠) معلم ومعلمة، والمجموعة الثانية تلقوا التدريب وعددهم(١٠٠) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال لمتغير التدريب في ممارسة معلمي الصفوف الأولى من التعليم الأساسي في ثلاثة مجالات هي: مجال التخطيط للدرس، الشخصية العامة، والتنفيذ، إذ كانت النتيجة لصالح المجموعة المتدربة، بينما مجالا البنية التعليمية، والتقويم لم يوجد أثر لصالح المجموعة المتدربة، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المسؤولين بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإعطاء حوافز مادية للمعلمين للحضور في البرامج التدريبية؛ لزيادة الإقبال عليها، ومحاولة تطوير برامج التدريب، وإجراء دراسة تقويمية لبرامج التدريب أثناء الخدمة، ومعرفة مدى أثرها على أداء المعلمين.

---

(1) Yehia Ahmad Qaid: In –service Training for Teachers of English in Yamen An Agenda Unpublished thesis submitted to، Hodeida University، 2003.

(٢) عفيف الرميمة: مدى إسهام برامج التدريب عن بعد أثناء الخدمة في تحسين المهارات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، ٢٠٠٤م.

أما دراسة كنكو(٢٠٠٤م)[1] فهدفت إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي المقدم إلى معلمي الصف التاسع حول المنهاج المقدم لهم عام(٢٠٠٣م) حول أدوات التقويم فيما إذا كانت هذه البرامج تساعد في تنمية قدرات المعلمين على تطبيق أدوات التقويم، قام الباحث ببناء مقابلة شبه مقننة، وأظهرت النتائج ما يأتي:

- المعلمون لا يتلقون تدريباً فعالاً إذ إن الوقت غير مناسب، ومصادر التدريب والتعلم غير متوفرة.
- صعوبة تطبيق أدوات البحث الجديدة.
- قلة الدعم الذي يتلقاه المتدربون بعد عودتهم إلى مدارسهم.
- ضعف استخدام البرنامج للطريقة المناسبة.
- تركيز البرنامج على الجانب النظري، وإهمال الجانب التطبيقي.

وهدفت دراسة الخوالدة(٢٠٠٧م)[2] إلى التعرف على تصورات معلمي اللغة الإنجليزية الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني في الجامعة الأردنية حول مجموعة من المحاور تتعلق بفاعلية التدريب أثناء الخدمة. استخدم الباحث المقابلة مع عشرين معلماً وهم الملتحقون بالبرنامج، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- إنه على الرغم من تقدير المشاركين لأهمية الإعداد والتدريب أثناء الخدمة، إلا أنهم رغبوا بأن يتم التعرف على حاجاتهم التدريبية، وأن يصبح تدريبهم علمياً وأكثر ارتباطاً بعملية التدريس الفعلي في مدارسهم.
- تأكيد المشاركين على ربط النظرية بالتطبيق في إعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة.

---

(١) Conco، P.Z.(2004):<u>How Effeclive Training for Teachers in Rural school context</u>. Unpublished dissertation submitted inpartial fulfillment of reguirement for the M PHIL in Education for community، Development، University of Pretoria.

(٢) Al khawaldeh، A.(2007). <u>Perspectives of EFL teachers enrolled in the professional Diploma program me on their In- service Education and Haining</u>. Sana'a University Journal of Education&. Psychological scienes:Vol.4، issue No.1.

ـ ضرورة المتابعة والمراقبة لمخرجات عملية الإعداد والتدريب أثناء الخدمة؛ لضمان ترجمتها إلى واقع عملي ملموس من قبل معلمي اللغة الإنجليزية.

بينما هدفت دراسة بدر القحطاني(٢٠٠٧)[١] إلى معرفة مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث استبانة مكونة من(٧٨) فقرة شملت ثلاثة مجالات هي: كفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات التقويم، وزعت الاستبانة على(١١٧) معلماً لمادة العلوم بمدينة الدمام، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتدريب المتنوع والمتجدد والمستمر للمعلمين أثناء الخدمة؛ استجابة للاحتياجات المتطورة والمتجددة، وأن تُبنى برامج التدريب في ضوء الكفايات التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة

أولاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

عدد الدراسات التي تناولتها المحاور الأربعة(٤٦) دراسة، وزعت على أربعة محاور، ويتضح من خلال العرض السابق أن الدراسات السابقة مع اختلافها فيما بينها في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص، وفي نتائج تقويم أداء المعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص؛ إلا أنها تتفق فيما بينها في التأكيد على ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وضرورة متابعة أثر تلك الدورات وتقويمها.

ومن خلال العرض السابق لدراسات المحورين الأول والثاني اللذين تناولا الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بشكلٍ خاص، والمعلمين أثناء الخدمة بشكلٍ عام؛ اتضح أهمية تحديد تلك الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وبينت تلك الدراسات أن تحديد الاحتياجات التدريبية التي يريد المعلم التدرب عليها مهم وضروري؛ لنجاح أي برنامج تدريبي، وتحقيق الأثر المرجو منه، ومن الملاحظ أن جميع دراسات هذين

---

(١) بدر القحطاني: مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الثانوية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، صنعاء، ٢٠٠٧م.

المحورين حددت عدداً من الاحتياجات التدريبية، والكفايات اللازمة للمعلمين أثناء الخدمة باستخدام مصادر وأدوات مختلفة؛ لتحديد الاحتياجات.

ويتضح من خلال استعراض دراسات المحورين الثالث والرابع اهتمام تلك الدراسات بتقويم أداء المعلمين بشكلٍ عام، ومعلم اللغة العربية بشكلٍ خاص، ومعرفة أثر بعض البرامج التدريبية المقدمة لبعض المعلمين والموجهين ومديري المدارس.

ولأهمية معرفة أثر التدريب على أداء المعلمين والموجهين ومديري المدارس، اهتمت كثيرُ من الدراسات بهذا المجال، إذ إنه لا فائدة لتدريب بدون أثر، وبدون نتائج إيجابية في الأداء، وما قيمة أيُّ برنامج تدريبي تنفق عليه الجهة المعنية مبالغ باهظة، ويُفنَى في سبيله كثيراً من الجهد والوقت، ثم لا يكون منه أيُ أثرٍ ملموس؟، وأوصت دراسات هذين المجالين بضرورة تقويم ومتابعة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، واستخدمت مصادر وأدوات مختلفة؛ لمعرفة النتائج.

ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في ضرورة التحديد المسبق للاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة قبل إعداد وتنفيذ أي برنامج تدريبي، واتفق مع بعضها في استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على بطاقة الملاحظة لجمع المعلومات، واستهداف معلمي المرحلة الأساسية، واتفقت بعض نتائج البحث الحالي مع بعض نتائج الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستمراره، وتقويم برامج التدريب، ومتابعة أثرها في الميدان التربوي.

واختلف معها بأنه بحث في معرفة أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي بعد مرورهم بدورات تدريبية، بينما بحثت الدراسات السابقة في تقويم الأداء بشكلٍ عام، وفي مراحل مختلفة، واختلف عنها بأنه بحث في مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية المضمنة في البرنامج التدريبي ـ الجزء الأول ـ، وكذا معرفة الفروق بين أفراد العينة بناءً على متغير الجنس، واختلف عنها في طريقة اشتقاق الكفايات التعليمية، حيث قام

الباحث باستنباطها من البرنامج التدريبي المعتمد، بينما الدراسات السابقة عملت على اشتقاقها من المصادر والمراجع والدراسات السابقة، كما اختلف عنها في مجتمع البحث وعينته، وعدد فقرات بطاقة الملاحظة، وبعض النتائج والتوصيات والمقترحات.

ثالثاً: أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة عبارات الكفايات التعليمية، وإثراء مقدمة البحث والإطار النظري، والتعرف على المنهج الملائم للبحث، والتعرف على أدوات البحث الميداني وكيفية بنائها، والتعرف على الإجراءات المستخدمة لجمع البيانات وتفسيرها ومناقشتها، والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل والاستنتاج والإفادة منها في مناقشة نتائج أسئلة البحث، والنتائج التي توصل إليها البحث، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثالث

الإطار النظري للبحث

المحور الأول :

-التعليم الأساسي في اليمن : نشأته وتكوينه.

-أهمية إعداد المعلم .

-واقع إعداد المعلم في الوطن العربي .

-واقع إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية.

-عوامل الضعف في المحاور الرئيسة لعملية التعليم الأساسي.

-الأهداف التعليمية للغة العربية للصفوف (٧-٩) كما جاءت في وثيقة المنهاج

-خصائص نمو المرحلة الأساسية .

المحور الثاني :

- التدريب : مفهومه، نشأته، أهميته، أهدافه، أسسه ومتطلباته، أنواعه.
- ملاحظات حول برامج التدريب أثناء الخدمة.
- أهم المشكلات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- مشكلات مادة اللغة العربية وحلها يحتاج إلى تدريب ميداني.
- واقع التدريب والتأهيل في الجمهورية اليمنية.
- البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية للصفوف من (٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي.
- تطوير مؤسسات التدريب أثناء الخدمة.

الفصل الثالث

إعداد المعلم وتدريبه لنظام التعليم الأساسي

مقدمة:

يتناول هذا الفصل الحديث عن التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ونشأته وتكوينه، وكيفية إعداد المعلم لهذه المرحلة، وأهداف المرحلة الأساسية و خصائصها، كما يتناول الحديث عن التدريب من حيث مفهومه ونشأته، وأهميته وأهدافه، وأسسه ومبادئه، وأنواعه، والمشكلات التي يواجهها.

نشأة النظام وتكوينه:

تضع اليمن التعليم في مقدمة أولوياتها كما يتضح من مواد القانون العام للتربية والتعليم التي حددت مواده ـ بشكل مباشر، أو غير مباشر ـ أن التعليم حقّ إنسانيّ لجميع المواطنين، وأكد على مسؤولية الدولة في توفير تعليم أساسي ذي نوعية جيدة لجميع أطفال اليمن في العمر الموازي للتعليم الأساسي (٦-١٤سنة) ويظهر ذلك من خلال المواد الآتية[1]:

١- مادة(٦): اعتبار التعليم إلى جانب كونه استثماراً بشرياً تنموياً بعيد المدى فهو حقّ إنساني مشروع تكفله الدولة، وتيسره لجميع أبناء الشعب.

---

(١) يُرجع إلى كلٍ من :

١- أحمد علي الحاج: التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، ط١، دار الفكر المعاصر، صنعاء، ١٩٩٩م، ص١٢٠ص١٥٠.

٢- وزارة التربية والتعليم: الاستراتيجية الوطنية لتطوير للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، المؤسسة العامة لمطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، يناير، ٢٠٠٣ـ ٢٠١٥م، ص٣٥ ص٣٦.

٣- سعيد مقبل: التعليم العام في الجمهورية اليمنية(الواقع..وآفاق التطور، دراسة تحليلية ونقدية)، ط١، مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء،٢٠٠٦م،ص١٣٦ص١٤٨.

٤- علي هود باعباد: التعليم في الجمهورية اليمنية(ماضيه، حاضره، مستقبله)، ط١، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ٢٠٠٣م، ص٢٤٠ص٢٤٥.

٢- مادة(٧): تنشأ مدارس في الجمهورية كافية ومستوفية للشروط التربوية لكل المراحل الدراسية، وتعتبر المدرسة كافية باستيعابها لكل التلاميذ، على أن تجهز بالمكتبات وكل المستلزمات العلمية.

٣- مادة(٨): التعليم مجاني في كل مراحله، تضمنه وتحققه الدولة تدريجياً وفق خطة يقرها مجلس الوزراء.

٤- مادة(٩): تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص في التعليم، ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر، للاستفادة من حق أبنائهم في التعليم.

٥- مادة(١٠): تعتني الدولة بالرعاية الصحية المدرسية في مختلف المراحل الدراسية.

٦- مادة(١٤): ترتكز السياسة التعليمية على المعايير العلمية في التخطيط وفي وضع المناهج والتقويم والمتابعة والربط في التعليم قبل التخصصي بين المعارف النظرية والمهارات الفنية، وعلى تحقيق التوازن في النظام التعليمي والعدل في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والمناطق، وعلى اللامركزية في الإدارة التعليمية.

وقبل إعادة تحقيق الوحدة اليمنية في(١٩٩٠م) كان النظام التربوي في شمال اليمن(المحافظات الشمالية والغربية) يختلف عن النظام التربوي في جنوب اليمن(المحافظات الجنوبية والشرقية).

واتبع النظام التربوي في المحافظات الشمالية والغربية ــ منذ إعلان الجمهورية في(١٩٦٢م) وحتى قيام الوحدة عام(١٩٩٠م) ــ السلم التعليمي(٦-٣-٣) أي ست سنوات للمرحلة الابتدائية، وثلاث سنوات للمرحلة الإعدادية، وثلاث سنوات للمرحلة الثانوية، وفي السنة الثانية من المرحلة الثانوية يختار الطالب بين الدراسة في القسم العلمي أو القسم الأدبي، بينما كان التعليم الفني والمهني تحت إشراف وزارة

التربية والتعليم، حيث أن التدريب المهني يمتد لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، والتعليم الفني يمتد لمدة ثلاث سنوات تبدأ بعد المرحلة الإعدادية.

وإضافة إلى التعليم العام وُجدَ نظام متنوع لتأهيل المعلمين قبل الخدمة، وكانت هناك خمسة أنظمة لإعداد المعلمين هي: معاهد إعداد المعلمين الأولية، وتمتد لثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، وتم إلغاؤها فيما بعد؛ ليحل محلها نظام إعداد المعلمين لفترة خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية، وتم إلغاؤها بعد الوحدة، ثم نظام إعداد المعلمين لمدة ثلاث سنوات تبدأ بعد المرحلة الإعدادية، ونظام سنتين تبدأ بعد المرحلة الثانوية، ثم نظام إعداد المعلمين على المستوى الجامعي لمدة أربع سنوات، وتم التخلي عن جميع أنظمة تأهيل المعلمين السابقة، عدا نظام السنتين بعد الثانوية والإعداد الجامعي إلا أن أثر كل تلك الأنظمة لا يزال موجوداً في تنوع تأهيل المعلمين في المرحلة الأساسية.

كما نشأ نظام تعليمي ديني موازٍ يتبع السلم التعليمي للتعليم العام، ونظام إعداد المعلمين، عُرِفَ باسم المعاهد العلمية، وقد استمر هذا التعليم قائماً حتى بداية العام الدراسي (٢٠٠١/٢٠٠٢م) عندما تم دمج هذه المعاهد بنظام التعليم العام.

واتبع النظام التعليمي في المحافظات الجنوبية والشرقية ــ منذ الاستقلال في عام(١٩٦٧م) ــ السلم التعليمي المتبع في المحافظات الشمالية والغربية(٦-٣-٣) بمعنى ست سنوات ابتدائية، وثلاث إعدادية، وثلاث ثانوية، إلا أن هذا النظام تغير في عام(١٩٧٧/٧٦م) ليتبع سلم التعليم(٨-٤)، أي ما كان يُعرَف باسم المدرسة الموحدة ومدتها(٨ سنوات) يتبعها تعليم ثانوي يتفرع إلى أربعة أنواع هي[١]:

١- التعليم الثانوي الأكاديمي ومدته أربع سنوات، ومهمته إعداد التلاميذ للدراسات الجامعية.

٢- الثانوية التقنية ومدة الدراسة فيها خمس سنوات.

٣- الحِرَف اليدوية لمدة سنتين.

٤- ثم معاهد إعداد المعلمين لمدة أربع سنوات بعد المدرسة الموحدة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: مرجع سابق، ص٣٦.

- إضافة إلى إعداد المعلمين على المستوى الجامعي.

- كما انتشر التعليم قبل سن الدراسة لمدة ثلاث سنوات وخاصة في المدن الرئيسة.

وبعد إعادة تحقيق الوحدة الوطنية تم توحيد النظامين التربويين في نظام تربوي واحد بإتباع السلم التعليمي(٩-٣)، بمعنى تسع سنوات تعليم أساسي، وثلاث سنوات تعليم ثانوي، يختار الطالب الدراسة في القسم الأدبي أو القسم العلمي ابتداء من السنة الثانية في التعليم الثانوي. أما التعليم المهني والفني فقد أنشئت له وزارة مستقلة هي وزارة العمل والتدريب الفني، ولم يعد تحت إشراف وزارة التربية والتعليم.

مع بداية العام الدراسي(٢٠٠١/٢٠٠٢م) عملت وزارة التربية والتعليم على توحيد التعليم الأساسي والثانوي، حيث تم دمج التعليم الديني(المعاهد العلمية) الذي كان يمثل تعليماً موازياً للتعليم العام قبل ذلك، ويتصف بالاستقلال الإداري والمالي عن وزارة التربية والتعليم، وهذا الدمج كان هدفه توحيد الجهود والطاقات، واستثمار الموارد المتوفرة استثماراً أفضل.

وفي عام(١٩٩٢م) أسهم التعليم الأساسي الأهلي وحقق انتشاراً سريعاً، إلا إن انتشاره كان محصوراً في المدن الرئيسة مما جعل إسهامه محدوداً حيث لا يمثل التلاميذ الملتحقون به سوى أقل من١% من مجموع تلاميذ التعليم الأساسي[1].

أهمية إعداد المعلم للتعليم الأساسي:

لم يعد الحديث عن المعلم وإعداده إعداداً جيداً للقيام بأدواره المختلفة في العملية التعليمية بالأمر الذي تختلف عليه الآراء، خاصة في ظل المجتمع الجديد والمتغير الذي ينتشر فيه الانفجار المعرفي، وتكنولوجيا المعلومات؛ لذا وجب الاهتمام به، والعناية بإعداده وتدريبه.

وإذا كان التعليم هو الوسيلة المُثلى لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة؛ فإن المعلم يعد أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية[2]، فهل عرفت البشرية في تاريخها مجتمعاً نال حظاً من التقدم

---

(١) وزارة التربية والتعليم: مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) مصطفى عبد السميع، وسهير حوالة: إعداد المعلم(تنميته وتدريبه)، ط٥، دار الفكر، عمان، الأردن،٢٠٠١م، ص١٣

دون توفير تعليم جيد لأبنائه؟، وهل عرفت البشرية تعليماً جيداً دون معلم قدير؟ وهل عرفنا معلماً جيداً دون نظام جيد لتأهيله؟

هذه التساؤلات قائمة في كل زمان ومكان، فما بالنا بزماننا هذا حيث التدفق المعرفي والتقدم التقني غير المسبوق، نحن في زمنٍ أصبحت أوزان الدول لا تقاس باتساع أراضيها وعدد سكانها؛ ولكن بقدر ما يتوافر لديها من إبداع واقتدار في تطويع عناصر البيئة والمجتمع وتوظيفها؛ للارتقاء بالحياة فيها وحل مشكلاتها.

كل التساؤلات السابقة تقودنا إلى البحث عن المعلم الكفء، المعلم الذي يربي كما يُعلّم، والذي يوجّه ولا يسيطر، الذي يرود ولا يتكأكأ، الذي يقدح القدرات ولا يكبتها، الذي يجعل صناعته تكوين العلماء، وإعانة المعاقين على عثراتهم، كثيرة هي التفصلات التي تحدد خصائص معلم العصر الذي نعيشه، وهي متغيرة، ومتجددة، وفي تطور دائم ومستمر.

وعلى ذلك كله إذا أردنا طبيباً متميزاً في طبه، ومهندسا متميزاً في هندسته، ومحاسباً متميزاً في محاسبته، وإدارياً متميزاً في إدارته، بل إذا أردنا فرداً متميزاً على الإطلاق ينبغي أن نوفر له معلماً متميزاً يفتح له مغاليق العلم، ويستنهض قدراته، ويستحث طاقاته للتعلم[١].

ولا يكون المعلم قادراً على ذلك إلا إذا قدمنا له إعداداً وتأهيلاً جيدين يعدانه لمواكبة العصر الذي يعيش فيه شريطة استمرار ذلك الإعداد، ودوام ذلك التأهيل؛ كي يتمكن من مواكبة كل جديد، ويتغلب على عوامل الرتابة والقصور.

واقع إعداد المعلم في الوطن العربي:

تولي الدول ــ على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية ــ قضية إعداد المعلم وتدريبه عناية جيدة، وعلى قدر العناية والاهتمام بنوعية برامج إعداد وتدريب المعلم في أي مجتمع

---

(١) محمد شوق، محمد سعيد: معلم القرن الحادي والعشرين، اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١م، ص٥.

من المجتمعات تكون مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، الأمر الذي جعل عدد من الدول تعيد النظر في نظمها التعليمية بصفة عامة، وفي إعداد المعلم بصفة خاصة.

ولأهمية إعداد المعلم وتدريبه للقيام بدوره، ومسؤولياته بدرجة عالية؛ فقد أصبح من الضروري مناقشة نظم إعداد المعلم، وبرامج الإعداد في بعض الدول العربية؛ إذ نجد أن معظم المؤسسات التربوية في الوطن العربي ـــ وعلى رأسها الجامعات ـــ ظلت تعمل بصورة تقليدية معتمدةً على مفهومي المنهج والتخصص، وأصبح إعداد المعلم يعني لديها إكمال برنامج محدد بحدود دراسة المادة التخصصية، وطرائق التدريس وبعض نظريات علم النفس، ثم الحصول على الشهادة أو الدرجة الجامعية التي تؤكد ذلك ليصبح الدارس بعدها معلماً مرخصاً له؛ لممارسة المهنة، ومعترفاً بقدراته الأساسية في هذا المجال[١].

وتقوم عملية إعداد المعلم في الوطن العربي على نظرية الاتصال التي حدد إطارها "رومان جاكوبسون" واختصرها في ثلاث مسميات: المرسل، والرسالة، والمرسل إليه؛ فالمعلم هو المرسل، والرسالة هي مادة التعليم، والمرسل إليه هو التلميذ الذي يتلقى رسالة المعلم، وهذه النظرية تعمل في إطار ميكانيكي تتجاهل حقيقة أن المعلمين يتفاوتون في قدراتهم العلمية واستعداداتهم النفسية، كما تتجاهل حقيقة مادة التعليم ذاتها والإطار الذي تتم فيه والتباين الواضح بين التلاميذ ودرجة استعداداتهم في التلقي، بل ومستوى التفاعل مع المادة العلمية التي يتلقونها وأيضاً المؤسسة التي تتم فيها هذه العملية بأسرها، وظروفها المختلفة.

ويختلف هذا الاتجاه في مجمله مع التيارات التي بدأت تبرز حديثاً في الوطن العربي، التي ترى أن إعداد المعلم لا ينتهي عند المؤسسة التي تعلن فيها أنها تقوم بتدريبه، أو الدرجة العلمية التي يحملها

---

(١) أفكار سالم: تدريب المعلمين في المدرسة الحديثة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مجلة التربية القطرية، العددان(١٣٢،١٣١)، السنة(٢٩،٢٨)، ديسمبر، مارس(١٩٩٩م،٢٠٠٠)،ص١٢٠ص ١٢١.

من أجل الاعتراف بمكانته، بل لا تنتهي عند ممارسة دوره بكفاءة في المدرسة التقليدية التي لا يرى التربويون اختلافاً بينها وبين المدارس الأخرى[1].

واقع إعداد المعلمين في الجمهورية اليمنية[2]:

تُعدُّ مشكلة المعلم وإعداده تحدياً حضارياً يترتب عليه درجة من الرقي والتقدم لذلك سعت اليمن إلى تطوير العملية التربوية بما فيها إعداد المعلمين لمراحل التعليم كافة، إلا أن ما بُذل من جُهدٍ وأُدلي من اهتمام في مسألة إعداد المعلمين، لم يكن بالمستوى المطلوب، ولا يلبي الطموحات المشروعة للشعب اليمني، أو حاجاته المستقبلية.

والمتتبع لقضية إعداد المعلمين منذ قيام الثورة المباركة وحتى نهاية القرن المنصرم يجد أن الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم لم تهتم بقضية إعداد المعلم قدر اهتمامها بقضية إيجاد المعلم؛ كونها كانت في المراحل الأولى من النمو المهني، وكان معظم كادرها التعليمي من الأشقاء العرب، فاعتمدت على المعاهد والكليات التأهيلية؛ لتأسيس شريحة من المعلمين كان التركيز فيها على الكم قبل الكيف، وعلى طرق توصيل المنهج قبل الخبرة والإعداد المواكب للعصر، وبذلت الدولة في ذلك جهوداً متواصلةً في فتح عدد من المعاهد في أنحاء اليمن المختلفة، بالإضافة إلى فتح كليات التربية بهدف إعداد المعلمين، حيث تم افتتاح دار للمعلمين بصنعاء عام٦٣/١٩٦٤م من فصلين، وفي تعز بفصل واحد عام ٦٥/١٩٦٦م، أما في الحديدة وإب فقد فتحت أول دارٍ للمعلمين في كل منهما بفصل

---

(١) أفكار سالم: مرجع سابق، ص١٢٠ص١٢١.

(٢) يُرجع إلى كلٍ من :

١- أحمد الحاج: التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، مرجع سابق، ١٣٠ص١٤٠ص.

٢- بدر سعيد الأغبري: نظام التعليم في الجمهورية اليمنية، ط١، دار اقرأ، صنعاء، ١٩٩٣م.

٣- بدر سعيد الأغبري: إصلاح التعليم وتطويره في اليمن، دار الكتب، صنعاء،٢٠٠٣م.

٤- علي هود باعباد: مرجع سابق، ص٢٤١ص٢٤٤.

٥- وزارة التربية والتعليم: الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص٣٢.

٦- سعيد مقبل: مرجع سابق، ص١٤٠ص١٤٥.

واحد عام١٩٦٧/٦٦م هذا بالنسبة للبنين، أما بالنسبة للبنات فقد بدأت دور المعلمات الأولية بفصل واحدٍ في كل من صنعاء وتعز عام١٩٦٧/٦٦م.

وفي عام١٩٦٩/٦٨م افتتح أول معهد عام للمعلمين(نظام ثلاث سنوات بعد الإعدادية)، وفي عام١٩٧٠/٦٩م أُلغي نظام المعاهد الأولية للبنين، ثم أعيد مرة أخرى في العام١٩٧٤/٧٣م، وفي عام١٩٧٧/٧٦م طُبق نظامٌ جديد على معهد المعلمين والمعلمات أصبحت الدراسة فيه لمدة سنتين تقويميتن أي أربعة وعشرين شهراً، يمنح الطالب بعدها دبلوماً أولياً أو لمدة عام واحد يعادل الإعدادية العامة أو الثانوية العامة.

وفي شهر أبريل من عام١٩٧٨م صدرت لائحة لمعاهد المعلمين والمعلمات تمنح ثلاثة أنواع من الدبلومات: الدبلوم الأدبي(ثلاث سنوات بعد الابتدائية)، والدبلوم العام(ثلاث سنوات بعد الإعدادية)، والدبلوم الخاص(سنة بعد الثانوية)، وفي عام ١٩٨١/٨٠م صدر قانون عام بإلغاء نظام الدبلوم الأولي وفُتِحَ ــ بدلاً عنه ــ نظام الدبلوم لمدة خمس سنوات بعد الابتدائية، ثم فُتِحَ نظام دبلوم سنتين بعد الثانوية في بداية التسعينيات.

وبالنسبة لمعلم المرحلة الإعدادية فقد تم افتتاح كلية التربية بجامعة صنعاء في عام١٩٧١م؛ لإعداد معلمين للمرحلتين الإعدادية والثانوية كل ذلك في شمال الوطن.

أما في جنوب الوطن فقد كان إعداد معلم المرحلة الابتدائية منذ عام١٩٧٥م في معاهد(نظام ثلاث سنوات بعد المدرسة الموحدة)، وفي عام١٩٨٨م أعد النظام التعليمي الموحد، ونص على أن تكون الدراسة بمعاهد المعلمين مدة أربع سنوات بعد المرحلة الأساسية الموحدة[١].

يتضح مما سبق أن السياسة التعليمية تجاه إعداد المعلمين منذ قيام الثورة وحتى نهاية القرن المنصرم اتسمت بالتذبذب وقلة الاستقرار والارتجالية، ومن مظاهرها تعدد مصادر الإعداد وتعرضها

---

(١) المراجع السابقة.

للإبقاء تارة والإلغاء تارة أخرى وتنوع سياستها، مع أن القانون العام للتربية والتعليم قد حدد في المادة(٤٦) منه أن من مهام وزارة التربية والتعليم في هذا الجانب ما يأتي:

١- التوحيد التدريجي لمصادر إعداد المعلم للمرحلتين الأساسية والثانوية؛ لرفعها إلى المستوى الجامعي.

٢- رفع كفاءة المعلمين العاملين تخصصاً ومهنياً وثقافياً عن طريق برامج التدريب المستمر في الداخل والخارج.

٣- تطوير عملية الإعداد ومستوياته ومؤسساته الموجودة.

وعلى الرغم من إنجاز عدد من الكتب والبحوث والرسائل الجامعية في هذا المجال، وبالإضافة إلى مواد القانون المذكور، إلا أن البون شاسع بين ما يُقَال وما يُكْتَب، وما يَجري على أرض الواقع، وذلك واضح من خلال الملاحظات الآتية[1]:

١- لا تزال برامج إعداد المعلمين متعددة ونتج عن ذلك اختلاف واضح في عمليات التأهيل والإعداد مثل كلية التربية، كلية اللغات، كلية الآداب، معهد دبلوم سنتين بعد الثانوية، ...الخ.

٢- إن رفع مستوى إعداد معلمي المرحلة الأساسية إلى المستوى الجامعي لا يزال طموحاً، ولم يتحقق حتى الآن، فالدراسات تثبت كل مرة أن هناك ضعفاً في أداء المعلمين.

٣- وجود فجوة بين البرامج التي تقدم للطالب في كليات ومعاهد الإعداد، وبين المناهج التي تُدرس في الواقع المدرسي والتربوي.

٤- إن برامج الإعداد تركز على الأهداف المعرفية، ولا تعطي الأهداف الوجدانية والمهارية القدر نفسه من الاهتمام في أثناء عملية الإعداد.

٥- عجز برامج الإعداد الحالية عن تزويد المعلم قبل الخدمة بمهارات التعليم الذاتي والتعليم المستمر.

---

(١) المراجع السابقة.

٦- إن برامج الإعداد تمارس الأساليب التقليدية في تقويم تلاميذها.

٧- كثرة الكم المعلوماتي النظري في المواد المختلفة في برامج الإعداد وطغيانها على الجوانب العملية التطبيقية والمهارية الأدائية.

٨- وجود قطعية حادة بين سياسة وزارة التربية والتعليم، وسياسة الجامعات فيما يخص الجانب التعليمي والتربوي؛ لقلة التنسيق القائم بين المؤسستين فيما يجب أن يكتسبه الطالب من مهارات وخبرات في الواقع العملي.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نشير إلى المشكلات التي أدت إلى ضعف أداء المعلم في الجمهورية اليمنية وهي[١]:

١- الضعف الأكاديمي والمهني: ذلك أن برامج الإعداد القبلي للمعلمين تركز على الجوانب النظرية أكثر من تركيزها على الجوانب التطبيقية.

٢- غياب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، ومؤسسات إعداد المعلم لقبول المتقدمين وفقاً للاحتياج بحسب المادة، والجنس، والمنطقة الجغرافية.

٣- غياب السياسة الواضحة، والمعايير الدقيقة لاختيار وتوزيع المعلمين من خريجي مؤسسات إعداد المعلمين.

٤- وجود أعداد كبيرة من المعلمين في التعليم الأساسي بدون تأهيل تربوي أو أكاديمي.

٥- النقص الكبير في الوسائل التعليمية، بل انعدامها في كثيرٍ من المدارس.

٦- قلة وجود المكتبات وما تحويه من المراجع والمصادر في كثيرٍ من المدارس، وإن وجدت في بعض المدارس فهي غير موظفة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص٣٢.

٧- قلة تزويد المدارس بأجهزة الحاسوب لغة العصر ووسيلته، إلا فيما ندر.

٨- قلة وجود المختبرات والمعامل المدرسية في غالبية المدارس، إلا فيما ندر.

٩- قلة توفر دليل المعلم لجميع المواد عموماً، واللغة العربية على وجه الخصوص، ولكافة المعلمين، وفي كل الصفوف الدراسية.

١٠- كثرة المحتوى في غالبية الكتب المدرسية، وزيادة الحشو في المعلومات، وتغليب الكم على الكيف؛ مما يجعل غالبية المعلمين يعملون على إنهاء المقرر على حساب فهم المقرر.

١١-كثرة التلاميذ في غالبية الصفوف، خاصة في مراكز المدن.

١٢- صعوبة محتوى بعض الكتب المدرسية، مع قلة توفر المراجع التي قد تساعد على التغلب على تلك الصعوبة.

١٣- انشغال كثيرٍ من المعلمين بأعمالٍ أخرى غير التدريس؛ نتيجة لسوء الأحوال المعيشية؛ لعجز راتب المعلم عن توفير الحد الأدنى من المعيشة.

١٤- قصور في تطبيق قانون المعلم، والمهن التعليمية فيما يخص آلية ترقية المعلمين؛ مما يؤدي إلى تثبيط المعلمين وتكاسلهم، مما جعل التعليم لديهم وسيلة للحصول على مصدر رزق ليس إلا.

في ضوء ما سبق نلاحظ أن معلم التعليم الأساسي بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة؛ ليس ناقلاً للمعرفة فحسب، بل تقع على عاتقة مسؤوليات وأدواراً كبيرة، ومن هذه المسؤوليات أنه يسعى جاهداً لتحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي بشكلٍ عام، والأهداف التعليمية للمادة التي يدرسها بشكلٍ خاص على النحو المنشود، ويصنع مستقبل أمة من خلال صناعته

للعقول، لذا ينبغي على وزارة التربية والتعليم تركيز الاهتمام على إعداده لتحقيق الأهداف المنشودة[1].

الأهداف التعليمية للغة العربية للصفوف (٧-٩)[2]:

يسعى معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى إكساب تلاميذه الأهداف التعليمية الآتية:

١- استماع التلاميذ لما يلقى عليهم، والاستجابة المناسبة لذلك.

٢- قراءة التلاميذ قراءة جهرية معبرة ممثلة لمعنى نصٍّ مشكول، أو غير مشكول.

٣- قراءة التلاميذ قراءة صامتة مع استخلاص الأفكار الرئيسة، والفرعية.

٤- كتابة التلاميذ كتابة صحيحة واضحة مجودة بسرعة مناسبة وفق قواعد الإملاء والخط العربي.

٥- إكساب التلاميذ القدرة على التعبير الوظيفي، والإبداعي شفهياً وكتابياً عن خبراتهم الشخصية، وأنواع المواقف التي يمرون بها.

٦- تنمية القدرات اللغوية لدى التلاميذ من مفردات، وتراكيب، وتمكينهم من فهمها واستخدامها استخداماً مناسباً.

٧- استخدام التلاميذ للقواعد النحوية والصرفية استخداماً وظيفياً في الحديث والكتابة، في مواقف الاتصال اللغوي.

٨- استخدام التلاميذ معاجم اللغة وبعض الموسوعات الميسرة، ومصادر المعرفة المناسبة.

٩- تطوير المهارات المعرفية العليا، ومهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

---

(١) المراجع السابقة.

(٢) وزارة التربية والتعليم: وثيقة مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، مطابع الكتاب المدرسي.

١٠-تمكين التلاميذ من القراءة، قراءة تحليل، وفهم، وتذوق للنصوص الشعرية والنثرية، وحفظ مجموعة من النصوص المتميزة، والقيم الرفيعة العليا.

١١- توظيف خبراته السابقة في مجال اللغة العربية، والمعارف الأخرى في اكتساب المهارات اللغوية الجديدة، وبما يسهم في تنميتها.

١٢- تنمية ميول التلميذ إلى القراءة الحرة؛ لإشباع رغباته، وتحقيق المتعة والحصول على المزيد من المعلومات.

١٣- تنمية رغبته في التعليم الذاتي واكتساب خبرات، ومعارف جديدة؛ تحقيقاً لمبدأ التعليم المستمر.

١٤- أن تتكون لديه اتجاهات وقيم إيجابية نحو عقيدته الإسلامية، ولغته العربية، وقضايا وطنه وأمته العربية والإسلامية.

١٥- أن يكتسب ثراءً في المفردات اللغوية والتراكيب، وما يرتبط بها من دلالات مختلفة.

١٦- أن يدرك الممارسات والأساليب الواضحة للاستعمار والصهيونية، وأثرهما في تهديد وحدة الصف العربي(١).

وقبل أن يسعى معلم المرحلة الأساسية لتحقيق أهداف المرحلة، وأهداف المادة التي يدرسها، لابد عليه أن يقف على خصائص نمو هذه المرحلة؛ كي يكون على علمٍ ودراية بها؛ ليتمكن من تحقيق تلك الأهداف، ويتعامل مع تلاميذها وفق أسس تربوية.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: دليل المعلم إلى تدريس كتاب لغتي العربية للصف السابع من التعليم الأساسي، ط١، ٢٠٠٢م، ص١١ص١٢.

خصائص نمو المرحلة الأساسية:

إذا كان النمو هو عملية ارتقاء من الناحية الجسمية الإدراكية والانفعالية والمعرفية والعقلية، فإن عملتي التربية والتعليم لا بد أن تقوم على خصائص النمو التي تطرأ على الفرد، وهذا يدعو إلى القول بأن التعليم والنمو عاملان متداخلان يؤثر كل منهما في الآخر.

ويمكن تحديد أهم خصائص النمو في مرحلة التعليم الأساسي على النحو الآتي[١]:

في سنوات الدراسة الأساسية من(١-٦) يتراوح عمر التلميذ ما بين(٦-١٢)، ويكون في هذا العمر ضعيف السيطرة على عضلاته الدقيقة، كما أن الأطفال لا يسيطرون على الأعمال التي لا تتطلب توافقاً عقلياً، ويدركون المحسوسات أكثر من المجردات، ويميل التلاميذ في هذه الفترة إلى اللعب مع اكتساب كثير من الاتجاهات والمهارات والأدوار الاجتماعية.

أما في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي(٧-٩) فيتراوح عمر التلميذ ما بين(١٢-١٥) وهي مرحلة بدء المراهقة؛ حيث يواجه بعض التلاميذ المراهقين أزمة نفسية، وهي أزمة تحديد الذات أو اكتساب الهوية، وإذا فشل المراهق في تحديد هويته في هذه المرحلة، فإنه يخرج منها بشعور مليء بالضياع والاضطراب، وقلة التوافق النفسي والاجتماعي، كما أنه بحاجة إلى أن يتكيف مع مجتمع متغير في الوقت نفسه الذي يعاني فيه ـ المراهق ـ من تغيرات نمائية متعددة، ويفشل المراهق في هذه المرحلة في التمييز بين ما يفكر فيه الآخرون، وما يشغل عقله وتفكيره، ويتبع ذلك تركيب عقلي آخر مكمل له وهو اعتقاد المراهق أن من حوله غير قادرين على فهمه لأن تفكيرهم يختلف عن تفكيره.

إن طبيعة التلاميذ في المرحلة من(١-٩) تتطلب أن يكون المعلم على مستوى عالٍ من الكفاءة العلمية والمهنية؛ كي يتمكن من فهم خصائص نمو التلاميذ، والعوامل الميسرة لذلك النمو أو المعيقة له، ولكي يستطيع إتباع الأساليب العلمية في تشخيص سير نمو التلاميذ، وتوفير الخبرات الملائمة لهم، وتقديم التربية العلاجية الناجعة لمن يحتاجها منهم.

---

(١) محمد علي الأمير: مرجع سابق، ص١٠٣.

المحور الثاني

التدريب أثناء الخدمة

مفهوم التدريب

التدريب لغةً:"مشتقٌ من الفعل دَرُبَ، يُقَالُ دَرَّبَ بالأمر دُرْبَةً، والمُدَرَّبُ هو المُجَـرَّبُ، وأصـلُ التدريبِ مِنْ الدُّرْبَةِ وهي التَّجْرُبَةُ"(١).

اصطلاحاً: تتعدد مفاهيم التدريب وتتنوع إلا أن مضامينها تتشابه إلى حد كبير فمن هذه التعريفات ما يأتي:

ــ هو ذلك النشاط الإنساني المخطط له، الذي يهدف إلى إحداث تغييرات بالمتدربين من ناحية المعلومات والمهارات، والخبرات والاتجاهات، ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك(٢)، وعُرِّف بأنه: العملية التي يراد بها أحداث معينة لمجموعة من الناس هم في حاجة لها، أو ربما نحتاجها منهم(٣).

كما عُرِّف بأنه العملية المستمرة التي يتم من خلالها تزويد المتدرب بالمعلومات والمهارات اللازمة؛ كي يكون قادراً على أداء مهام محددة بشكل أفضل(٤).

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن التدريب نشاط إنساني مقصود يقوم على التخطيط النوعي، والاستمرار المتكامل، ويهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين، بوصفه الوسيلة

---

(١) ابن منظور: لسان العرب، ج٥، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،١٩٩٣م.

(٢) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية: ثقافة التدريب، مشرف الموقع/ علي بن محمد الصافي، المشرف التربوي للتدريب.
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

(٣) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق.
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

(٤) وحيد أحمد الهندي: واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية استطلاعية، مجلة معهد الادارة العامة، السنة الثالثة والثلاثون، العدد(٧٩)، الرياض،١٩٩٣م .

المهمة التي تؤدي إلى تنمية الكفاية الإنتاجية للمنظمات وتحسينها، وبوصفه أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.

أما التدريب أثناء الخدمة فقد عُرِّف بأنه: مجموعة من البرامج، والدورات الطويلة أو القصيرة، والورش الدراسية وغيرها، من التنظيمات، التي تهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم؛ لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية(١).

وعُرِّفَ بأنه: برنامج مصمم لتصحيح أخطاء في برنامج الإعداد الأساس، وعلاج تلك الأخطاء التي تكون ناتجة عن سببين: إما أن المعلم تخرج منذ فترة طويلة ويحتاج إلى إعادة تكوين وصقل للمعلومات، وإما أن التربية علمٌ سريع التنفيذ لا يمكن أن يلاحقه ويضبطه خلال إعداده(٢)، وعُرِّفَ أنه مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة؛ لتنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية؛ لمواجهة ما سيحدث من مشكلات تربوية(٣)، وعُرِّف بأنه: كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلم من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلم الإنتاجية(٤).

وعُرِّف أنه: كلُ عملٍ يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم تنفيذها، وينتهي

---

(١) أحمد اللقاني، وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

(٢) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق.
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

(٣) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق.
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مرجع سابق ، ص٣٢٤.

(5) خالد الأحمد: تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة،٢٠٠٥م، ص٢٥.

أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين؛ لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والإفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة[1].

أما تقويم جودة التدريب فعُرِّف بأنه: إعادة هيكلة نظام وآلية التدريب في ضوء المعايير العالمية للجودة الشاملة، وربطه بمدخلات ومخرجات النظام التدريبي؛ لتحسين العملية التدريبية، أو هو التحسين المستمر للأداء في التدريب بما يحقق الجودة في جميع نشاطاته ونتائجه[2].

وعُرِف متابعة التقويم بأنه: عمليةٌ مستمرةٌ يُقصدُ بها التأكد من أن هذه الخطة يتم تنفيذها بدقة، وبدون انحراف؛ لتحقيق الهدف النهائي مع التدخل في التنفيذ لإزالة أي معوقات تعترض سير الخطة في طريقها المرسوم؛ لتحقيق الهدف النهائي، وقد يكون التدخل أحياناً للتعديل وتطوير الإجراءات التنفيذية[3].

نشأة التدريب أثناء الخدمة:

تاريخ التدريب ليس حديثاً، بل هو قديم قدم المجتمعات المنظَّمة، فظاهرة التدريب موجودة عبر التاريخ، فهي ثمرة عمل طويل مستمر خلال الأجيال، ويشهد على قدم التدريب ما وصل إلينا من معلومات عن الحضارات القديمة عن طريق الآثار والحفريات التي كشفت عن حضاراتها، وطرق معيشتها، ومراكز التعليم والتدريب فيها، ولعل أبرز مثال على ذلك ما نُقل إلينا عن تدريب الصبية على حرفة أو مهنة تحت إشراف صانع أو معلمٍ ماهر، عن طريق التمرين أو التدريب على العمل، كما أن خير شاهدٍ على ذلك ما شملته شريعة حمورابي(٢١٠٠ق.م) من إجراءاتٍ وضوابطٍ لنظام تدريب الحرفيين[4].

---

(٢) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق.
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

(٣) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق.
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

(٤) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

أما تدريب المعلمين أثناء الخدمة فقد ظهرت فكرته كرد فعل لعجز معاهد المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين؛ لمواكبة الزيادة المضطردة في المدارس وزيادة التلاميذ، إلى جانب أن التدريب أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل؛ لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات، غير أن الفكرة في العصر الحديث ازدهرت في بداية السبعينات، حيث ظهرت مفاهيم التعليم طول الحياة أو التعليم المستمر، وتبلورت في تقرير اليونسكو بقيادة العالم فير(Fawre) الذي ظهر عام١٩٧٢م.

وقد كانت بداية ظهور أشكال التدريب أثناء الخدمة أمراً طوعياً في شكل (كورسات) قصيرة تقدم على فترات متفرقة، ويشترك فيها المعلمون الأكثر إلتزاماً بمهنة التعليم والأكثر طموحاً، وفي المراحل الأولى من نشأة التدريب في بعض الدول العربية كانت تلجأ المؤسسات التربوية إلى تدريب المعلم ليلاً على تدريس مواد معينة؛ ليقوم صباح اليوم التالي بتدريسها لتلاميذه، وظل الحال كذلك حتى أُعدت البرامج الدقيقة ذات الأهداف المحددة، بعد أن انبثقت فكرة إنشاء إدارات التدريب كما في مصر عام(١٩٥٥م)، غير أن هناك أشكالاً كانت أكثر ممارسةً وتبنتها الوزارات والإدارات المرتبطة بالتعليم وأخذت أشكالاً رسميةً وهي[١]:

١- (الكورسات القصيرة) أو ما يسمى (بالساندويتش كورس) ومن الأمثلة ما وجد في البرازيل وناميبيا.

٢- الفصول المسائية وهذه انتشرت في بلاد كثيرة منها على سبيل المثال غينيا والسودان.

٣- التدريب الذي اعتمد نظام التعليم المفتوح.

وهذا الأخير هو أكثرها فعاليةً وانتشاراً؛ إذ لا تخلو دولةٌ من الدول المتطورة من ممارسته، وقد تعددت أشكاله وأنواعه.

---

(١) جمانة عبيد: المعلم (إعداده ــ تدريبه ــ كفاياته)، ط١، دار صفاء، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م، ص١٠٥.

و ساعد التدريب أثناء الخدمة بعد ذلك على الاهتمام بالأنشطة داخل الصف، وتنفيذ المشروعات، وإدخال أساليب جديدة في التعليم، ثم وجد مخططو المناهج ــ في التدريب أثناء الخدمة ــ ضالتهم التي تمكنهم من إدخال أفكار جديدة ومشروعة، وقد واكب ذلك الاهتمام بالعنصر البشري الذي يعد الأداة التي تحدث التغيير اهتمام كثير من الدول والمنظمات بالتدريب أثناء الخدمة، كما نشأت دراسات وتعاون دولي تعمل على تكريس الأنشطة التدريبية في المؤسسات المختلفة للدول، وتدعو إلى الاهتمام بها مما أوجد كثيراً من الأمثلة والتجارب التي انتقلت من الدول المتقدمة إلى الدول النامية، لتنشأ وتتبلور تجارب مشهودة في الدول النامية؛ مجاراة لروح العصر، ومتطلبات الرقي والتقدم.

التدريب أثناء الخدمة في اليمن:

منذ قيام الثورة المباركة عام(١٩٦٢م) ووزارة التربية والتعليم تولي اهتماماً بمعلم المرحلة الأساسية إعداداً وتدريباً، لكنها بسبب الأوضاع الداخلية، والحروب الأهلية بعد قيام الثورة التي استمرت ثماني سنوات إضافة إلى الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي مرت بها اليمن؛ فإن كل المحاولات التي أجريت لإعداد المعلمين قبل الخدمة، أو عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة لم يكتب لها النجاح.

وانطلاقاً من قانون المعلم رقم(٢٦) لعام(١٩٧٢م) وضعت الوزارة خطة محدودة لتدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة، واستمرت هذه الخطة حتى عام(١٩٧٥م) [(١)].

وفي عام(١٩٧١/١٩٧٢م) اهتمت الخطة الأولى للتربية بالدورات التدريبية في مجال المعلمين؛ ففي عام(١٩٧٢م) نفذت أول تجربة مدروسة وناجحة لإعداد معلم الريف عن طريق التدريب، واستمرت مثل هذه الدورات إلى عام(١٩٧٦م) تحت إشراف لجنة عليا تسمى اللجنة العليا للتدريب، وتقوم بخطوات التنفيذ إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم

وفي عام(١٩٧٦م) أُنشئ أول مركز للتدريب وأطلق عليه اسم(مركز التدريب أثناء الخدمة) بالتعاون مع منظمة اليونيسيف، وهدفه إعداد برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في المرحلة الأساسية

---

(١) علي هود باعباد: مرجع سابق ، ص٣٢٠ ص٣٢١.

وتنفيذها، ثم أصبح هذا المركز تابعاً للإدارة العامة لإعداد المعلمين والمعلمات في العام نفسه، غير أن هذا المركز لم يتمكن من إجراء أية دراسة ميدانية لأوضاع المتدربين واحتياجاتهم، وقلة تحقيق التكامل بين الفكر النظري والممارسات العملية، وغياب خطط المتابعة الميدانية لمتخرجي الدورات التدريبية، بالإضافة إلى التركيز على الدورات المركزية في صنعاء وعواصم بعض المحافظات الكبيرة؛ بسبب قلة وجود أجهزة مسؤولة عن التدريب، وقلة عدد العاملين فيه، وافتقاره إلى الكفاءات المتخصصة والمدربة ــ وعلى الرغم من ذلك كله ــ استطاع أن يضع معايير للبرامج التدريبية، والمواد التعليمية التي تستخدم في تنفيذها، وفي العام(١٩٧٦) صدر القرار الوزاري برقم(٧٢) بإنشاء مركز التدريب أثناء الخدمة وبدأ العمل به في ١٩٧٦/٩/١م وكان من مهام هذا المركز ما يأتي:

١ــ تخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة بالتعاون مع الأجهزة والخبراء المعنيين.

٢ــ حصر الحاجات التدريبية لمختلف فئات العاملين في وزارة التربية والتعليم.

٣ــ اقتراح الخطط التدريبية طويلة المدى وقصيرته.

٤ــ ترشيح الدارسين لدورات تدريبية طبقاً لقواعد معينه تتفق مع الإدارة المعنية.

أما في العام(١٩٨٠م) فقد تم التوقيع على اتفاقية بين وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونيسيف لتنفيذ مشروع التدريب أثناء الخدمة، وكان الهدف البعيد للمشروع النهوض بمستوى التربية المدرسية في المرحلة الابتدائية من خلال تطوير الأجهزة المركزية والمحلية المسؤولة عن تدريب وتوجيه المعلمين، وغيرهم من القيادات التربوية، وهدف المشروع كذلك إلى تنفيذ دورات تدريبية أثناء الخدمة لأعداد محدودة من الموجهين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين غير المؤهلين، ونفذ المشروع دورات تدريبية كثيرة للمعلمين والمديرين والموجهين للمرحلة الابتدائية، وكان من أهدافه الكمية تدريب(٢٠٠٠) معلم ابتدائي غير مؤهل، وتقديم دراسات تجديدية لحوالي(١٢٠٠) معلم مؤهل، وتم ذلك في شمال الوطن، أما في جنوب الوطن فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بتدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة[1].

---

(1) بدر الأغبري: نظام التعليم في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص٢٤٠ص٢٤٥.

وعلى الرغم من الصعوبات التي رافقت عملية التدريب إلا أن التدريب أثناء الخدمة مستمر؛ لمواجهة أية تطورات أو مناهج جديدة ففي عام(١٩٨٣م) بلغ عدد المتدربين(٢١١١) معلماً ومعلمةً. وهكذا استمر التدريب كلما دعت الحاجة إليه إلى أن قامت الوحدة المباركة في الثاني والعشرين من مايو(١٩٩٠م) حيث بدأ عهدٌ جديدٌ للتدريب[١].

وفي عام(٢٠٠٥م) أُنشِئ قطاع خاص يعنى بالتدريب والتأهيل ضمن هيكلة وزارة التربية والتعليم[٢]، والذي عمل جاهداً على تنفيذ مفردات خطته السنوية للعام(٢٠٠٧م) في ضوء الخطة العامة لوزارة التربية والتعليم، حيث قام بتنفيذ أربعة محاور هي:

المحور الأول تدريب معلمي الصفوف الأولى من الأول إلى التاسع(١ــ٩)، ومدرسي الصفوف(١٠ــ١٢)، ومعلمي اللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية، والأخصائيين الاجتماعيين، والموجهين.

وشمل المحور الثاني برامج تدريب الإدارة المدرسية المتضمن تدريب مديري المدارس ووكلائها بالمديريات، بينما احتوى المحور الثالث على البرامج النوعية الخاصة بتدريب مختصي المختبرات المدرسية، ومناهضة العنف ضد الأطفال، وإدارة النزاعات والعمل المؤسسي، وبرامج الحاسوب وتطبيقاته.

وتطرق المحور الرابع إلى التدريب الخارجي، ومن بينها البرامج التدريبية التي يقدمها المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، بالإضافة إلى الخطط التأهيلية التي أُرسلت بموجبها عدد من المعلمين إلى الخارج للحصول على درجة الماجستير، والدكتوراة، والورش التي يعقدها باستمرار المعهد العالي للتدريب والتأهيل.

وأقرت وزارة التربية والتعليم لائحة التدريب اللامركزي القائم على المدرسة المحورية، والتي بموجبها قسمت المديريات إلى عدد من المحاور التدريبية، وعلى ضوئها تم اختيار أربعة آلاف مدرب

---

(١) علي هود باعباد: مرجع سابق، ص٣٢٠ ص٣٢١.

(٢) الإدارة العامة للشؤون القانونية بوزارة التربية والتعليم: اللائحة الداخلية للتدريب اللامركزي القائم على نظام المدرسة المحورية، القرار الوزاري رقم(٤٢٥)، لسنة٢٠٠٣م.

على مستوى الجمهورية، تم إخضاعهم لبرامج تدريبية مكثفة للعمل كمدربين إلى جانب مهامهم الرسمية؛ ليقوموا بتدريب الفئات التربوية المستهدفة في المديريات والمدارس المحورية.

بلغ عدد المستهدفين التربويين من هذه البرامج أكثر من(١٢٥) ألف تربوي، تحققت مهمة تدريبهم خلال مليون ومائة وتسعة آلاف وثمانمائة وثمانية وخمسين يوماً تدريبياً، في أربعة آلاف موقع تدريبي شملت جميع المحافظات، تحت ما يسمى بالمدارس المحورية المستهدفة؛ لتدريب معلمي الصفوف الأولى من الصف(١ــ٩)، بوصفهم اللبنة الأولى التي تقوم عليها الحياة المعرفية والمهنية للنشء، ومديري المدارس ووكلائها، ومدرسي التخصصات للمرحلة الثانوية(١٠ــ١٢) لمادتي(الرياضيات، والفيزياء)، وموجهي الأقسام والمواد للمرحلتين الأساسية والثانوية، وفنيي المختبرات المدرسية، وهذه المحاور ما تزال قائمة إلى اليوم[١].

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

يُعَدُّ التدريب المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع؛ لأنه أداة التنمية ووسيلتها، والأساس لشتى جوانبها، والطريقة المثلى لتحقيق الكفاءة المتميزة في التعليم.

ويشكل التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، خاصة في عصرٍ تتطور فيه المعارف، والمعلومات والتقنيات تطوراً سريعاً تنتج عنه تغيرات متلاحقة في أوضاع الحياة تضع الإنسان إزاء مهمات وحاجات جديدة لا بد منها؛ لمجاراة سرعة التطور العلمي والتقني لكي يستطيع مجابهة حاجات المجتمع المتزايدة، والتدريب بوصفه عملية إنسانية تمكن الفرد من عمله، وتفتح أمامه آفاق عملٍ جديد في حالة انتقال هذا الفرد من عملٍ إلى آخر يُعدُّ من أبرز حاجات الإنسان؛ لمواكبة التطور، لاسيما وأننا نعلم أن حصول الفرد على الشهادة لم يعد هدفاً نهائياً، فربما لا يتلاءم مؤهله العلمي مع طبيعة العمل وحاجاته.

والتدريب أثناء الخدمة يُعدُّ أحد جناحي تربية المعلم، لأن تربية المعلم هي عملية ذات وجهين أحدهما تتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة، والأخرى تتعلق بالتدريب أثناء الخدمة ويعني ذلك أن الوجهين

---

(١) موقع وزارة التربية والتعليم على الانترنت، ٢٨ ديسمبر٢٠٠٧م، قطاع التدريب والتأهيل التربوي بين الجدوى والممكن.

متكاملان، وأن الإعداد هو مجرد بدء الطريق للنمو[1]، وصار التدريب أثناء الخدمة أهم الأمور التي ينبغي أن تركز عليها الجهات المسؤولة عن التعليم بوصفه جزءاً أساسياً من عملية متكاملة الهدف، تتمحور منطلقاتها وغايتها حول تنمية المعلم مهنياً وعملياً وتقنياً، وإكسابه مهارات جديدة؛ كي يتمكن من معالجة المواقف المتعددة التي يواجهها أثناء عمله، وتعينه على تقديم الأداء المتميز والمنشود في التربية والتعليم.

ولأن عصرنا الحاضر يحْظَى بالتطورات والاكتشافات المستمرة، فهنالك مشكلات متعددة تعترض العمل التعليمي وتستدعي ضرورة الاهتمام بتدريب الهيئات التعليمية أثناء الخدمة؛ كي يتسنى للمتدرب أن يكون معلماً، أو مديراً، أو مشرفاً يواكب التطورات المختلفة، ويكتسب المعارف والخبرات الجديدة، ويسهم في بنائها وتطويرها.

وتبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين في التعليم فيمَ يقدمه ويحققه للمتدرب من نمو مهني يتجسد بحصوله من خلال التدريب على المزيد من الخبرات الثقافية والاجتماعية والمهارية، وكل ما من شأنه رفع مستوى أدائه، ومستوى تلاميذه؛ كونه يفضي ــ بالضرورة ــ إلى تحسين العملية التعليمية، وإخراج مخرجات قوية ذات أسس معرفية ومهارية متميزة.

ويرى كثير من التربويين أن المعلم ينبغي أن يُدرب أكثر مما يُعَد، وأن مفهوم التدريب يسبق في شتى الاعتبارات مفهوم التعليم؛ لأنه لا فائدة في أن يكون المعلم ملماً بمادته، وبالأطر النظرية في التربية، لكنه غيرُ قادرٍ على ترجمة الأهداف، ونقل الأفكار والمعارف إلى أذهان التلاميذ، وقلة القدرة على التأقلم مع البيئة المدرسية التي يعمل في إطارها[2].

---

(1) لويس روبين: تدريب المعلمين أو المدرسين أثناء الخدمة(المواصفات والطرق والاتجاهات)، جامعة ألينويز، الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة د/ نوري عباس العلواني، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، مطبعة الجاحظ، بغداد،(١٩٨٩م)، ص٥٧.

M.(1992) ، Quoted in fullen، crisis in training،(2) Elias(1980): The peoroblem of beginning teaches D and،Mac Douald London. Cassell. ،The new Meaning of Educational change

نقلاً عن أفكار سالم: التربية القطرية: العدد(١٣١)،(١٣٢)، السنة الــ(٢٩،٢٨)، ١٩٩٩/ ٢٠٠٠م، ص١٢١.

ويرى بعض المتخصصين أن وجود المعلم في مدرسة مع مدير يفهم طبيعة عمله، ويعرف كيفية إدارة المعلمين في مدرسته أجدى بكثير من السنوات التي يقضيها المعلم في صفوفهم معاهد المعلمين، وكليات التربية[1].

وتأتي أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة استجابةً للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العملية والمعرفية السريعة، إضافة إلى الدور الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر، ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم.

كما أن ضعف مستويات المعلمين من الناحية العملية والمهنية، إلى جانب الانفجار المعرفي ـــ الذي يشهده القرن الحادي والعشرون، بالإضافة إلى ضعف برامج الإعداد وتفاوتها، وقلة الاهتمام بتطويرها؛ لتناسب متطلبات العصر كان السبب الحقيقي الذي من أجله أنشئ التدريب في محاولة للتغلب على هذه الصعوبات والسلبيات من ناحية، ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى، مما يعني ازدياد الحاجة إلى برامج التدريب واستمرارها[2]، وإذا كان التدريب أثناء الخدمة مهماً لكل المعلمين، فإنه أهم بكثير لمعلم اللغة العربية.

أهمية تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة:

تُعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري؛ فاللغة هي وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره؛ ليدرك حاجته، ويعبر عن مشاعره، ويتفاهم مع الآخرين، فهي وسيلة تربط الفرد بالمجتمع، والمجتمع بالفرد، وتربط كلاً منهما بالحياة[3].

واللغة العربية ـــ فوق كل ذلك ـــ لها منزلة خاصة في قلبِ كل مسلم؛ لأنها مرتبطة بالعقيدة الإسلامية ارتباطاً عضوياً وثيقاً؛ فهي لغة القرآن الكريم قال تعالى{إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ}[1]،

---

(١) أفكار سالم: مرجع سابق، ص١١٩ص١٢١.

(٢) جعفر سعادة: التدريب، أهميته، والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامجه، والتقويم المناسب له، الدار الشرقية، القاهرة، ١٩٩٣م، ص٣٢، ص٣٣.

(٣) علي ردمان: مرجع سابق، ص٥١.

وهي لغة السنة النبوية التي تُعَدُّ المصدر الثاني في التشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم قال تعالى{ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ}(٢).

ولأن اللغة العربية لغة التواصل اليومي، والتي نتلقى عن طريقها مختلف أنواع العلوم، ونستوعب من خلالها أنواع المفاهيم والمعلومات المختلفة؛ بوصفها وسيلة التفاهم بين المعلم والتلميذ، والقناة التي يفهم بها المسلم أمور دينه ودنياه، بل لها ارتباطٌ عقائدي وديني ووطني وقومي وثقافي، لذلك هو بحاجة إلى التدريب أكثر من غيره.

وتعود أهمية تدريب معلمي اللغة العربية للأسباب الآتية(3):

١ــ إن معلم اللغة العربية ليس معلم لغة فحسب؛ بل إن مادته تتعرض في كثيرٍ من فروعها لشتى مجالات الحياة، فهو معلم للغة القرآن الكريم، والدين الإسلامي الحنيف، ومن ثَمَّ فهو مسؤولٌ عن تشكيل سلوك تلاميذه، ومادام الأمر كذلك فهو بحاجةٍ إلى التدريب المستمر؛ لتزداد كفاءته في اللغة، ويستطيع تدريسها للعربي وغير العربي، ويتمكن من التحدث بها بعيداً عن العامية.

٢ــ يقوم معلم اللغة العربية بتدريس لغة حية تتطور بتطور الحياة، وتمتلك قدرة فائقة على مجاراة هذا التطور؛ لما تتميز به من قابلية وقدرة على الاتساع، والإبداع، والاشتقاق، والنحت، واستيعاب ألفاظ الحضارة، مما يعنى أن من يتصور من المتخصصين وغيرهم أن اللغة العربية لا تتأثر كثيراً بتغير ظروف الحياة، وأنماط السلوك كما تتأثر العلوم والرياضيات فهذا تصوُّرٌ خاطئٌ، وهذا هو السبب الذي يشير إلى أن معلم اللغة العربية أكثر حاجة إلى التدريب المستمر من إخوانه معلمي المواد الأخرى؛ إذ إن

---

(١) سورة يوسف: الآية(٢).

(٢) سورة الحشر: الآية(٧).

(٣) يُرجع إلى كلٍ من :

١- سعاد السبع: المفيد في تعليم اللغة العربية، مقرر أساليب التدريس رقم(٢) لتلاميذ القسم الثالث بقسم اللغة العربية للعام٢٠٠٩/٢٠١٠م، كلية التربية، جامعة صنعاء، ص١ص٢.

٢- جودة سعادة: المؤتمر العلمي السادس عشر، مرجع سابق، ص٥٤١ص٥٤٢.

٣- وزارة التربية والتعليم: القانون العام للتربية والتعليم،١٩٩٢م.

٤- أحمد صالح علوي، وآخرون: أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، سلسلة دراسات وأبحاث تربوية، ص٢٠ص٣٠.

اللغة العربية ظاهرة اجتماعية تستجيب دائماً لما يحدث في المجتمع من نشوء ألفاظ ومصطلحات جديدة، يرمز بها إلى الاكتشافات والاختراعات، كما تستجيب لآلية الانزياح الدلالي في ثنايا التعبير الأدبي والفني الذي يتطلب من المعلم قدرة وكفاءة على الفهم والتحليل، إضافةً على أنها لغة العروبة، ومقوّم أساس من مقومات الوحدة العربية بعد الدين الإسلامي. يؤكد هذا ما جاء في القانون العام للتربية والتعليم في المادة(٣/الفقرة"ز") حيث نصت على أن"اللغة العربية عماد الثقافة الإسلامية، والهوية القومية، وهي أهم أسس الوحدة العربية، تتميز بقدرتها المتجددة مع تطور الحياة وبسعتها ودقتها في التعبير عن الأفكار، والمشاعر والمعارف"؛ لذلك فمعلم اللغة العربية بحاجة إلى التدريب المستمر.

٣ــ إن معلم اللغة العربية لا يدرس لغة ًعاديةً، بل يُدرّسُ إعجازاً بيانياً، وبلاغياً وعلمياً، وتشريعياً، ؛ لأن اللغة العربية لغة الإعجاز والتحدي الباقية الخالدة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، فهي لغة القرآن الكريم الذي أعجز الله به أهل الفصاحة والبلاغة، وجعله ميداناً مثالياً للتشريع، وناطقاً صادقاً بلسان العلم المتجدد، فما اكتشف العلم الحديث اكتشافاً إلى وجدنا الإشارة إلى هذا الاكتشاف فيه باللغة العربية لغته ووسيلة فهمه، مما يعنى أن معلمها بحاجة إلى التدريب؛ لفهم كيفية تدريسها، وتعليمها أكثر من غيره.

٤ــ إن الضعف في اللغة العربية، أو اللحن في قواعدها يُعَدُّ ضلالاً منذ عهد النبي ﷺ . حيث رُوى أنه ــ عليه الصلاة والسلام ــ سمع رجلاً يلحن في كلامه فقال:" أرشدوا أخاكم فإنه قد ضل".

يكاد يجمع متخصصو اللغة العربية على أن جوهر المشكلة(أي مشكلة اللحن) ليس في اللغة ذاتها، وإنما في طرائق وأساليب تعليمها وتعلّمها، وللتخلص من هذه المشكلة فإنه ينبغي الاهتمام بتدريب معلم اللغة العربية؛ ليستقيم لسانه، ويُقَوّم غيره، ويجنب نفسه، وتلاميذه اللحن والضلال في اللغة، وليكون قادراً على استخدام الطرق والأساليب المناسبة للتعليم والتعلّم[١].

---

(١) المراجع السابقة.

٥ــ ضعف كفايات معلم اللغة العربية الأكاديمية والمهنية، إذ إن طريقة إعداد معلم اللغة العربية يختلف من كلية إلى أخرى، حيث توجد أقسام اللغة العربية في كليات التربية، وكليات الآداب، ومعاهد المعلمين سابقاً، والجامعات غير الحكومية، وتختلف برامج الإعداد في هذه المؤسسات باختلاف فلسفاتها في الإعداد، مما يؤثر في طرائق إعداد متخرجيها وفي مستوى أدائهم، ولذلك فهو بحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة؛ حتى يسد النقص الذي لم يجد ما يسده في برامج الإعداد.

هذه أهم الأسباب التي جعلت معلم اللغة العربية أولى من غيره بالتدريب أثناء الخدمة، ولعلها وأسباب أخرى كثيرة فرضت على المؤسسة المعنيّة، ولازالت تفرض ضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلمين بشكلٍ عام، ومعلم اللغة العربية بشكلٍ خاص، وضرورة إلزام كافة المعلمين أياً كان تخصصهم بالالتحاق في هذه البرامج التدريبية، ومتابعة حضورهم، وهنالك أسباب أخرى متصلة باللغة العربية لا تتعلق بخصائصها ومميزاتها التي تميزها عن اللغات الأخرى، ولا تتعلق بظروف إعداد معلميها وما تتميز به من ثراء؛ لمواكبة العصر، ولكنها تمثل مشكلات يواجهها معلم اللغة العربية إن لم يتابع تدريبه في الميدان، ومن هذه المشكلات التي تستدعي استمرار تدريب معلم اللغة العربية ما يأتي[١]:

أــ طبيعة اللغة التي تجمع بين كونها مهارات وفروعاً، تعددت مهاراتها وفروعها، وتعددت مباحثها، فضمت مهارات الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، وضمت فروع الأدب والنصوص، والنحو والصرف، والبلاغة والقراءة، والإملاء والخط والتعبير، وما يندرج تحت كل فرع من فروعها من مباحث عدة.

ويرى بعض المتخصصين أن تقسيم اللغة العربية إلى فروع أدب، ونصوص، ونحو وصرف، وبلاغة يخالف طبيعة اللغة إذ إن اللغة وحدة لا تتجزأ، وإنما هذه الفروع وسائل معينة على فهمها.

---

(١) محمد لطفي: مرجع سابق، ص٢٥ص٣٣.

من هنا يرون أن هذا التقسيم يعدُّ من المشكلات التي تواجه اللغة العربية؛ ويستدعي التغلب عليها من خلال التدريب المستمر أثناء الخدمة؛ لمساعدة المعلم على حل المشكلات التي تعترضه جراء طبيعة اللغة.

ب ــ المنهج: مناهج اللغة العربية في مدارس الوطن العربي، شأن كل منهج، لا تستقر على حال واحدة، فهي بطبيعتها متطورة من حين لآخر، وهذا يتطلب من المُدرّس مواجهة صعوبات متجددة لن يستطيع التغلب عليها إلا بواسطة التدريب.

ج ــ محتوى المنهج: قد يكون التطوير في المنهج عامة، وقد يكون جزئياً أي في بعض الدروس، و يتطلب ذلك من المعلم المشاركة في تطوير محتوى المنهج، ولا يتحقق ذلك إلا بالتدريب.

د ــ طرائق التدريس: الطرائق القديمة لم تعد مواكبة لتلاميذ اليوم؛ إذ إن تلميذ اليوم ليس كتلميذ الأمس، و طرائق اليوم ليست كطرائق الأمس، إلا أن طرائق التدريس الحديثة هي الأنجع والأفضل، لذا لابد من تدريب المعلم عليها لتطبيقها في الواقع التربوي.

هــ استخدام الوسائل التعليمية الحديثة المناسبة: نحن بحاجةٍ إلى تطوير وسائلنا التعليمية؛ لنساير العصر، ونخرج عن التقليدية التي لازالت تكتفي بالسبورة والطباشير والكتاب، لاسيما ونحن نعيش في عصر الحوسبة الإلكترونية؛ حيث غزا الحاسب الآلي القطاعات المختلفة كلها، وصار التدريس اليوم يتم عن طريق الحاسب الآلي والإنترنت، وغدت كثير من الدول تصمم مناهجها على هذا الأساس، وذلك يستدعي تدريب المعلم في الميدان(١).

وــ انتشار اللهجة العامية: لا يختلف اثنان بأن انتشار اللهجة العامية من أهم المشكلات التي تواجه اللغة العربية، وتعيق تحصيلها وإجادتها، وتجهض جهود معلمي اللغة العربية ومدرسيها في إرساء أسسها، فالتلميذ يسمع من بيئته ومجتمعه لغة يومية يستعملها في حديثه ومعاملاته غير اللغة التي يدرسها

---

(١) المرجع السابق، ص٢٧.

في مدرسته، هذا الازدواج اللغوي يشتت فكره، ويضيع ما حصله في مدرسته من قدرات ومهارات لغوية.

ومما يزيد من خطورة العامية جنوح ما تتبناه عدد من وسائل الإعلام المختلفة في برامجها المختلفة إلى استخدام اللهجات، ويكتبون بها في الصحف والمجلات بدلاً عن اللغة العربية الفصحى، لذا لابد من إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه؛ لمواجهة هذه المشكلة الكبيرة، والعمل على الحد منها.

ز- العولمة الثقافية: تُعَدُّ الثقافة هوية كل إنسان، وبالنسبة لمعلمي اللغة العربية أكثر من هوية، كونها أمرٌ مفروض لابد من عنونة النفس به أكثر من معلمي المواد الأخرى؛ لأن فروع اللغة التي يدرسها متعددة، ووظائفها حيوية في جوانب التداول الثقافي للمجتمع بوصفها قناة التواصل، وأداة التعبير عن أنماط الحياة المختلفة، فإنه في ظل تزايد الدعاوى المروجة للعولمة ـ وخاصة الثقافية منها ـ على الرغم من أضرارها وسلبياتها التي يفترض منا الوقوف جميعاً في وجهها، يتحمل معلم اللغة العربية العبء الأكبر في حماية الهوية العربية، ومواجهة التيارات التغريبية الطارئة؛ لأنه بتعليمه اللغة الموروثة يشكل حلقة الوصل التي تربط بين الماضي والحاضر، وهذا يستلزم منه أن يكون قد قرأ الماضي وخبره، وفهم الحاضر، وأعمل عقله بين هذين، فتكونت لديه ثقافة الماضي الأصيلة، فأصبح معياراً صادقاً في استبعاد ما يمكن استبعاده، وقبول ما يمكن قبوله؛ كي يميز لتلاميذه خصوصاً، ومجتمعه عموماً، الأصيل من الدخيل، والمقبول من المرفوض، لاسيما وأنه من المتعذر على التلاميذ ـ خاصة في مرحلة التعليم الأساسي ـ الفصل بين هذين النوعين من الثقافة؛ لذا وجب الاهتمام بمعلم اللغة العربية وتدريبه[١].

---

(١) المرجع السابق، ص٣٠.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

من المعلوم أن أي برنامج يخطط له دون تحديد أهدافه لا يكون له قيمه، أو أثر على المفيدين منه، ومن أهداف التدريب أثناء الخدمة ما يأتي(١):

١- زيادة مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم، وزيادة مقدرتهم على الإبداع والتجديد، وعلاج جوانب القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعداداً جيداً، والغير مؤهلين تربوياً، وتدريبهم على البحث العلمي والنمو الذاتي.

٢- زيادة إلمام المعلمين بالطرائق والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية والعملية، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلها.

٣- تشجيع المعلمين على تقدير المثل الإنسانية والقيم الاجتماعية، واستطلاع آرائهم في تطوير العملية التعليمية بشكل عام، وتغيير اتجاهات المعلمين وسلوكياتهم إلى الأفضل، وتحسين نوعية التعليم؛ بحيث يؤثر التدريس الجيد في سلوك التلاميذ ونموهم.

٤- تمكين المعلمين من مواكبة المستجدات العالمية، وتبصيرهم بمشكلات النظام التعليمي القائم ووسائل حلها، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في العملية التربوية؛ لكي يستطيعوا مواجهة حاجات الأفراد الذين يتعلمون على أيديهم.

---

(١) يُرجع إلى كلٍ من :

١- رشدي طعمية: المعلم(كفاياته ــ إعداده ــ تدريبه)، ط١، دار الفكر العربي،٢٠٠٦م، ص١٣٧ص١٣٨.

٢- إبراهيم عطا: المعلم(إعداده ــ تدريبه ــ مسؤولياته)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، ٢٠٠٦م، ص٧٤.

٣- محمد علي الأمير: مرجع سابق، ص١٠١.

٤- عبد الحكيم مبارك: تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام، مجلة جامعة أم القرى، العدد الحادي عشر، السنة التاسعة،١٩٩٥م.

٥- عبد الحسن رزوقي الجبوري: مركز التدريب التربوي بوادي الدواسر، التربية والحياة، تدريب المعلمين وسيلة أم غاية، ١٨/١١/٢٠٠٥م. تاريخ النقل من الموقع،٢/٢/٢٠٠٩م.

http://www.tarbeh.not/spsections/Articles.uspx?ArtId=290&Reset=1

٥- مساعدة المعلمين حديثي التخرج للإطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل، وتبصيرهم بطبيعة المرحلة التي يعملون فيها بشكل يُعزز دورهم الوظيفي، وتعميق وعيهم السياسي والقومي؛ لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، التي يتعرض لها المجتمع، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية.

٦- اكتشاف كفاءات من المعلمين يمكن الإفادة منهم في مجالات أخرى، ورفع الروح المعنوية للمعلم، عند مشاركته برأيه في الدورة، وعند إتقانه لعمله.

٧- رفع الكفاءة الإنتاجية للمعلم، ومساعدته على أداء عمله بطريقة أفضل، وبجهد أقل، وفي وقت أقصر.

٨- تنمية مفهوم التربية المستمرة.

٩- الإسهام في زيادة فهم المعلمين لنمو تلاميذهم وخصائصهم، وحاجاتهم وطرق إشباعها، ووسائل مساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم.

١٠-تمكين المعلمين من نقل المهارات الحاسوبية والمعلوماتية، وتوظيفها في العملية التربوية، ومواكبة التطورات التي تطرأ على المناهج في المواد المختلفة من تغييرات وتعديلات، واتجاهات حديثة.

١١-تعزيز مفهوم الولاء الوطني، وتنميته لدى المعلمين؛ لغرسه في نفوس التلاميذ.

١٢-التعرف على أنماط التفكير المختلفة، واستخدامها في حل المشكلات[١].

إن الهدف الأساس للتدريب أثناء الخدمة هو العمل على تضييق الفجوة القائمة بين نظام التعليم بأنواعه المختلفة، و بين مجالات العمل المطلوب، إذ يحتاج الخريجون إلى قدر معين من التدريب، كما يحتاجون إلى إعادة التدريب من وقت لآخر، على اختلاف مستويات تحصيلهم، و درجتهم العلمية.

---

(١) المراجع السابقة..

ويتضح مما سبق أن الأهداف التي يرمي التدريب إلى تحقيقها تتمثل في زيادة المعرفة، وإكساب المهارات والخبرات، وإحداث تغييرات إيجابية في الاتجاهات، ويمكن تصنيف هذه الأهداف في ثلاث مجموعات رئيسة هي[1]:

١- أهداف تقليدية: وتتضمن أهدافاً معروفة مثل تدريب المعلمين الجدد، وتزويد كل المعلمين بمعلوماتٍ، ومهاراتٍ معينة عند إدخال تعديلات في أساليب العمل وطرقه، وفي القوانين والأنظمة، أو عند تطوير المناهج وتعديلها.

٢- أهداف حل المشكلات: تتجه هذه الأهداف بالدرجة الأولى نحو إيجاد حلول لمشكلات محددة تعاني منها الجهات المختصة، عن طريق إعداد وتدريب العاملين فيها؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات، واستخدام أساليب علمية متطورة، سيما وأن المشكلات لا تكون واضحة ومحددة كما في الأهداف التقليدية، بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل، وإجراء المقارنات، واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات.

٣- أهداف إبداعية: تُمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية، وتسعى إلى تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والأداء، ويتطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام أساليب علمية متطورة، وعناصر متميزة وقادرة تتمتع بحسٍ أخلاقيٍ رفيع.

ويصنفها أحد المتخصصين إلى: أهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية، ومهنية، وإنتاجية، ويندرج تحت هذه الأهداف العامة الأهداف المذكورة سابقاً[2].

---

(١) حسن الطعاني: التدريب(مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها)، الإصدار الأول، دار الشروق، عمان، الأردن،٢٠٠٢م، ص١٦ ص١٧.

(٢) خالد الأحمد: مرجع سابق، ص١٩٨ص١٩٩.

أسس التدريب الفعّال:

هناك مجموعة من الأسس التي تقوم عليها برامج التدريب ومنها ما يأتي[1]:

١ــ **التخطيط:** ينبغي أن يؤسس التدريب على إطار أو نموذج نظري يستمد مبادءه من الحقائق التجريبية، والاحتياجات الفعلية للمتدربين، بحيث توضع له الأهداف، وترسم له السياسات.

٢ــ **الوضوح والواقعية:** يجب أن تكون أهداف البرنامج التدريبي واضحة وواقعية، وترتبط بالسياسات العامة للدولة، وبأهداف المجتمع وحاجاته، وتلبي حاجات تدريبية حقيقية.

٣ــ **التدرج:** من السهولة إلى الصعوبة، بحيث يبدأ بتدريب المعلمين من حيث مستواهم، ثم البناء على ما لديهم من خبرات حتى البناء الكلي.

٤ــ **المرونة:** ويقصد بها تعدد الاختيارات في برنامج التدريب.

٦ــ **الاستمرارية:** أن يكون التدريب مستمراً، ولا يقتصر على مدة معينة، بل ينبغي أن يكون متتابعاً ومستمراً خلال سنيّ الخدمة.

٧ــ **الشمولية والتطور:** أن يشتمل التدريب على وسائل متعددة لتحقيق أهدافه، وعلى إدخال التقنيات التربوية الحديثة والمتطورة، بما في ذلك تطوير المادة التدريبية وأسلوب التدريب.

٨ــ **التقويم:** يجب الاهتمام بالتقويم المنتظم والمستمر، والشامل لعمليات التدريب في كافة مراحله، وكذا متابعة نتائج التدريب أولاً بأول، ومعرفة مدى الإفادة من التدريب[2].

متطلبات التدريب الفعال:

لكي يحقق التدريب الفاعلية لابد أن تراعى الجوانب الآتية[3]:-

١- الجانب المالي: بمعنى أن تكون هناك مخصصات مالية كافية لكافة العاملين في التدريب، من مدربين ومتدربين ومشرفين ومتابعين...الخ.

---

(١) حسن الطعاني: مرجع سابق، ص١٧ ص١٩.

(٢) خالد الأحمد: مرجع سابق، ص٢٠٠ص٢٠١.

(٣) حسن الطعاني: مرجع سابق، ص٢٢ ص٢٤.

٢- الجانب الزمني: أن يتم اختيار الوقت والزمن المناسبين لتنفيذ التدريب.

٣- الاختيار الحصيف للمدربين: بحيث يتم اختيار أفضل المعلمين خبرة وكفاءة؛ ليكونوا مدربين، وعلى المدربين أن يطوروا خبراتهم؛ كي يصبحوا مبدعين.

٤- الاختيار المناسب لمكان التدريب: ويعنى أن يكون المكان مناسباً لجميع المتدربين، وذو تهوية جيدة، ومقاعد كافية، مزوداً بمصادر تعليم وتعلّم، ووسائل وتقنيات تعليمية حديثة.

٥- الاختيار العلمي للمتدربين وفق الحاجات التدريبية، ويتم فيه مراعاة عدد المتدربين في القاعة الواحدة، والمستوى التربوي العام لهؤلاء المتدربين، ومؤهلاتهم وخبراتهم الوظيفية، ووظائفهم الحالية.

٦- تحديد أهداف البرنامج التدريبي وموضوعاته ومفرداته بطريقة علمية صحيحة.

٧- استمرارية التدريب وتنفيذ البرامج التنشيطية داخل الوظيفة وخارجها.

أنواع التدريب أثناء الخدمة:

تختلف أنواع التدريب أثناء الخدمة باختلاف أغراض التدريب، ونوع الحاجة إليه وجمعيها تهدف إلى رفع الكفاءة، وتغيير السلوك في مناحي المعرفة والمهارات والاتجاهات، كما يختلف الباحثون في تصنيف أنواع التدريب فمنهم من يصنفه إلى أربعة أنواع هي[(١)]:

١- التدريب عند بداية الخدمة: ويشمل برامج تعريفية وتمهيدية لتدريب العاملين الجدد على واجباتهم وظائفهم .

٢- التدريب العلاجي: ويتضمن أي نوع من أنواع التدريب الرسمي، وغير الرسمي الذي يهدف إلى تصحيح قصور ملحوظ في معارف المعلم، أو مهاراته، أو اتجاهاته.

٣- التدريب المتقدم أو تدريب رفع الكفاءة: حيث يتم تصميم هذه البرامج؛ لتحسين أو زيادة المهارات المعرفية، والمعارف الوظيفية.

---

(١) مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر: مرجع سابق
http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

٤- إعادة التدريب: حيث يتم تصميم البرامج؛ لتزويد المعلمين بمهارات جديدة لتحل محل المهارات المتقادمة نتيجة التقدم التقني، أو ظهور أجهزة حديثة.

وهناك من يقسم التدريب أثناء الخدمة إلى أنواع أخرى هي[١]:

١- التدريب للتطوير والنمو المهني: وهذا النوع من التدريب يستهدف تنمية المعلمين مهنياً نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ في المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المعينة.

٢- التدريب بقصد التأهيل ورفع الكفاية للحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، ويستهدف هذا التدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية لتنمية كفاياتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح.

٣- التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم.

٤- التدريب لإعداد المتدرب لأعمال جديدة.

ويصنفه آخر إلى خمسة أنواع هي[٢]:

١- التدريب التكميلي: لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة الإعداد.

٢- التدريب العلاجي: لمعالجة الضعف في الكفايات التعليمية.

٣- التدريب التجديدي: لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.

٤- التدريب للأعمال والمهام الجديدة: عندما يرشح المعلم لعملٍ تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي.

٥- التدريب الانتعاشي: الذي يُقدّم لإنعاش المعلم بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي.

وصنفه آخر تبعاً للأهداف، والمكان والزمان، والتوقيت كما يأتي[٣]:

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مرجع سابق، ص٣١٠.

(٢) خالد الأحمد: مرجع سابق، ص٢٦.

(٣) حسن الطعاني: مرجع سابق، ص١٩ص٢١.

١- التدريب من حيث الأهداف: ويهدف إلى تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات، وتكوين الاتجاهات، والتدريب للحصول على ترقية.

٢- التدريب من حيث المكان والموقع: ويمكن أن يكون داخل المدرسة، أو في مراكز التدريب المتخصصة داخل البلد أو خارجه.

٣- التدريب من حيث التوقيت: ويكون قبل الالتحاق بالخدمة(العمل) أو أثناء الخدمة وهو محور هذه الدراسة

ويُلاحظ أن لكل نوعٍ من الأنواع السابقة مميزات وسلبيات، غير أن التدريب أثناء الخدمة سواء كان داخل المنظمة، أو خارجها يُعدُّ ضرورياً وأساسياً؛ لتطوير أداء العاملين ورفع كفاءة العمل.

أهداف متابعة أثر التدريب أثناء الخدمة:

يهدف متابعة أثر التدريب إلى:

- التأكد من نجاح البرامج التدريبية في تحقيق أهدافها سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ، ومعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بالنسبة للمتدربين.
- التأكد باستمرار من أن المتدربين ما يزالون متحمسين لتطبيق ما تدربوا عليه.
- التأكد من كفاءة المدربين من حيث تخصصهم وخبراتهم وقدراتهم على التدريب، واهتمامهم بتنمية معلوماتهم، وقدراتهم الذاتية، ومدى متابعتهم للتطور العملي والعلمي في المجال الذي يعملون فيه.

واقع التدريب والتأهيل في الجمهورية اليمنية[١]:

يمثل التدريب والتأهيل العمود الفقري في الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي المقرة في المؤتمر الوطني الأول للتعليم الأساسي المنعقد في أكتوبر٢٠٠٠م وعُدّ محوراً مستقلاً، وقد أخذ في مضمونه وأهدافه الجزء الأكبر من الاهتمام، وكان محور ارتقاء العملية التعليمية المحددة في الاستراتيجية الوطنية، ثم قام فريق من الجهات ذات الاختصاص بوضع استراتيجية التدريب والتأهيل، واعتبرت هذه

---

(١) وزارة التربية والتعليم: استراتيجية التدريب والتأهيل، صنعاء، ٢٠٠٥م، ص٣ص٩.

الاستراتيجية المعلم هدفاً رئيساً للتدريب، بالإضافة إلى أهداف أخرى معنية بتدريبه، وأوضحت هذه الاستراتيجية واقع التدريب والتأهيل على النحو الآتي:

أـ برامج التأهيل الحالية وتشمل:

- دبلوم السنتين بعد الثانوية العامة في المعاهد العليا.
- دبلوم السنتين عن بعد في المعاهد العليا للتدريب والتأهيل.
- تأهيل جامعي في الكليات لمدة أربع سنوات.
- تأهيل أعلى من الجامعي في الجامعات(الماجستير والدكتوراة).

غير أن هناك صعوبات رافقت هذه البرامج منها:

١- قلة تفاعل مكاتب التربية في التأهيل بِحُجة نقص المعلمين وقلة توفر الإمكانات بما في ذلك التأهيل عن بعد.

٢- تنفيذ التأهيل عن بعد في المعاهد العليا على شكل أربع دورات شتوية، وثلاث صيفية، ونتيجة لقلة اهتمام بعض المحافظات، وبعض الكليات بهذا النوع من التأهيل فقد انعكس سلباً على رغبة المعلمين في التأهيل.

٣- إسقاط العلاوات من مرتبات المعلمين المتفرغين للتأهيل.

٤- ضعف التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي والجامعي ومكاتب التربية.

٥- قلة تطوير البرامج الحالية في مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل.

ب ـ برامج التدريب الحالية وتشمل:

١- برنامج المشروع اليمني الألماني لمعلمي الصفوف الأولى في ثلاث محافظات، وبعض المديريات، إضافة إلى تدريب المدربين، ومديري المدارس والموجهين.

٢- برامج مشروع توسيع التعليم الممولة من البنك الدولي لمعلمي الصفوف(١-٦) في أربع محافظات، وتدريب مديري المدارس والموجهين والمدربين.

٣- برامج اليونيسيف في ثلاث محافظات ومديريات محددة(معلمين، ومعلمات ريف، وتدريب ميداني مصغر، ومديري مدارس، وموجهين، ومدربين، وجلب خبراء في شؤون التدريب والتقويم للبرامج، وابتعاث بعض خبرات التدريب إلى الخارج).

٤- برنامج اليونسكو لمعلمي العلوم والرياضيات، وفرق التدريب المركزي والمحلي.

٥- برنامج مشروع منظمة أدرا لمعلمي الصفوف(١-٣) والمدربين في محافظة صعدة.

٦- برنامج وزارة التربية والتعليم للفئات والشرائح ذات التخطيط المركزي، أو الأنشطة المرتبطة بالمحافظات، وقد رافقت تلك البرامج بعض الصعوبات من أهمها[١]:

١- عدم إفادة الملتحقين بهذه البرامج مادياً على المستوى الوظيفي.

٢- عدم وجود لائحة حوافز للتدريب تحدد حقوق وواجبات المدرب والمتدرب.

٣- ضعف المتابعة الميدانية.

٤- ضعف الاحتياج العام والواضح للتدريب وللمعلمين.

٥- تغيير وتبديل قيادات العمل وأنشطة التدريب مما ساعد على قلة الإفادة من الدورات والملتحقين بها.

٦- تشتت الجهود والتكرار وضعف التوثيق في اختيار المدربين.

٧- قلة تلبية الاحتياجات الفعلية، وتشمل المدارس والفئة المستهدفة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: استراتيجية التدريب والتأهيل، مرجع سابق، ص٨.

٨- غياب التكامل بين هذه البرامج وبرامج التأهيل.

٩- ضعف وحدة التنسيق بين جهات التدريب المختلفة مما يدفع إلى أهمية قيام هذا التنسيق، وإعداد بعض الإجراءات العملية كالأدلة والمنشورات التدريبية الأخرى.

وفي ضوء ما سبق ينبغي على المعنيين الاهتمام بالآتي[١]:

١- تحديد قاعدة تدريبية واحدة مبنية على أهداف وبرامج واضحة مختلفة التنفيذ حسب التمويل.

٢- تحديد الفئات والشرائح التعليمية مع الأدلة التعليمية والتربوية إلى جانب الإدارية منها.

تطوير مؤسسات التدريب أثناء الخدمة:

تهتم الدول المتقدمة بموضوع التدريب أثناء الخدمة، وتراه صمام الأمان الذي يعمل على صيانة وتحسين مستويات الأداء، ويرقى بالقدرات إلى مواكبة العصر، وزيادة العائد والمردود من العملية التربوية، لذا لابد من تطوير مؤسسات التدريب أثناء الخدمة عن طريق ما يأتي[٢]:

١- دعم مؤسسات وأجهزة التدريب بالخبرات الفنية، أو المعدات والأجهزة، وإعطاؤها صلاحيات للتطوير والابتكار.

٢- تنمية التعاون بين أجهزة التدريب التربوي ومؤسسات التدريب والتنمية خارج قطاع التربية، والتعاون والتنسيق بين مؤسسات وأجهزة التدريب أثناء الخدمة على مستوى الوطن العربي، والمراكز المتطورة في العالم في مجال التدريب.

٣- إيجاد حوافز معنوية ومادية لكل المعنيين بالعملية التدريبية(سواء أكانوا مدرسين، أو متدربين، أو مشرفين).

---

(١) وزارة التربية والتعليم: استراتيجية التدريب والتأهيل، مرجع سابق،ص١١ص٢٠.

(٢) حسن الطعاني: مرجع سابق، ص١٩ص٢١.

٤- العمل على تضافر الجهود بين إدارة التدريب، وبين أجهزة المناهج والبحث التربوي، والإشراف التربوي والتقويم.

٥- الإعداد الجيد للخطط التدريبية وفق خطة تطوير لمدة سنة أو ثلاث سنوات.

كما يضع الباحث بعض المقترحات التي يمكن لمؤسسات التدريب أن تُضمنها في البرامج التدريبية لتطويرها وهي:

١- معالجة القصور الشائع بين المعلمين في مجال التدريس، ومواطن الضعف لديهم.

٢- بعض القضايا والمشكلات المحلية، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها.

٣- خبرات المدربين والمعلمين والموجهين ممن لهم باع طويل في مجال الخبرة التعليمية والتربوية، وفي التدريب.

٤- الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم، التي تغيب عن المعلمين؛ للانتفاع بها.

٥- دور المعلم والموجه، والمدير، وكل من له إسهام في إثراء المنهج المدرسي.

٦- أهمية السجلات الفنية والإدارية التي يستخدمها المعلم، وكيفية استخدامها، وسجلات الأنشطة التي تحفظ حقوق العمل لأصحابها.

٧- أبرز الدراسات والبحوث العلمية والتربوية المحلية، والاتجاهات الثقافية المعاصرة التي لها علاقة بأداء المعلم، وإدارته لفصله.

أهم المشكلات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجمهورية اليمنية:

على الرغم من أهمية التدريب والاهتمام الذي يحظى به، فإنه لا يزال يعاني من مشكلاتٍ كثيرةٍ من أهمها:

١- إن قسم تدريب المعلمين بتنظيمه الحالي لا يوجد فيه مدربون متفرغون لأغراض التدريب، ويقتصر عمل القسم حالياً على التنظيم والإشراف الإداري على الدورات التدريبية التي يتم عقدها.

٢-ضعف الاهتمام بإجراء دراسات وبحوث في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة سواء الخاصة بتقويم البرامج التدريبية، أو بتقويم نتائج التدريب، أم بوضع تصورات ومقترحات؛ لتطوير تلك البرامج[١].

٣-عدم وجود قاعات تدريبية مخصصة للتدريب بل غالباً ما يتم إخلاء التلاميذ من صفوفهم ودمج بعض الشعب مع بعض أحياناً، وأحياناً يتم إخراجهم وتدريسهم في الهواء الطلق، وعادة ما تكون الفصول صغيرة الحجم لا تكفي لعدد المتدربين.

٤-عدم وجود التقنيات التربوية الحديثة في عمليات التدريب من أجهزة حاسوب، وجهاز عرض الشرائح وغيرها، بل أحياناً تفتقر القاعة "الفصل الدراسي" إلى الإنارة الكهربائية، والتهوية الجيدة.

٥-قلة تثبيت بعض الكادر التربوي في تعليم مادة بعينها طوال عمله أثناء الخدمة خاصة في الصفوف من(٤-٦)، إذ نجد أن بعض المعلمين يُعلّم هذا العام لغتي العربية مثلاً، ويتم تدريبه فيها، والعام المقبل ــ إن لم يكن منتصف العام ــ يعلّم مادة أخرى رياضيات مثلاً هو لم يتدرب عليها، فيضيع تدريبه هباءً.

٦- إرباك اليوم الدراسي لدى المعلم والطالب والإدارة؛ حينما يتم التدريب في المدارس أثناء الدوام الرسمي.

٧- المكان المختار للتدريب غالباً ما يكون غير مناسب للمتدربين.

٨- اللامبالاة بالتدريب عند بعض المعلمين، الذين لا يرغبون في تحسين أدائهم.

٩- رفض كثير من المعلمين لفكرة التدريب نفسه؛ لاعتقادهم أنه لن يفيدهم شيئاً في الميدان[٢].

---

(١) محمد علي الأمير: مرجع سابق، ص١٠٥ص١٠٦.

(٢) حسن الطعاني: مرجع سابق،.ص ١٦ ص٢٣.

١٠- الاعتماد في وضع الدليل التدريبي على العام والشامل، وقلة معالجة الحاجات والمشكلات التي يقتضيها تعليم كل محافظة ومعلموها على حدة، مما يجعل جدوى التدريب متفاوتاً، ولا يؤدي الدور المنشود في أغلب المحافظات، ولا يستجيب لحاجات كل المعلمين وآمالهم.

١١- إتباع آلية مالية لا تُعطي إدارة التدريب في أثناء الخدمة المرونة الكافية لتنفيذ برامج تدريب للمعلمين، حيث إن المطلوب أن تعد ميزانية إدارة التدريب على أساس ميزانية برامج تدريبية، وليس بحسب الميزانية النمطية المتبعة حالياً.

١٢- ضعف الإمكانيات البشرية والمادية للإدارتين العامتين(التوجيه، والتدريب) وفروعهما في المحافظات في مجال رسم وتنفيذ السياسات، والخطط وتنفيذها.

مما سبق يتضح أن تدريب المعلمين من خلال قطاع التدريب بوزارة التربية وفروعه في المحافظات والمديريات يعاني عدد من المشكلات التي قد يكون لها آثار سلبية في مستوى التدريب.

الأهداف العامة لاستراتيجية التدريب والتأهيل

هدفت هذه الاستراتيجية إلى تبني الأهداف الآتية[١]:ـ

١- زيادة كفاءة المعلمين إلى مستوى التأهيل الجامعي عن طريق تأهيل المعلمين من حملة الثانوية العامة إلى مستوى دبلوم السنتين بعد الثانوية، وتأهيل ذوي مستوى دبلوم السنتين بعد الثانوية إلى مستوى التأهيل الجامعي، وتأهيل المعلمين غير التربويين من حملة الثانوية والدبلوم، والمؤهل الجامعي في برنامج تدريبي لمدة عام، وتأهيل التربويين ذوي المستوى الجامعي لمدة شهر.

٢- زيادة كفاءة القائمين على التدريب والتأهيل الجامعي إلى مستوى التأهيل ما بعد الجامعي، ويشمل المدربين في ديوان الوزارة، ومكاتب التربية، والمدارس المحورية، والموجهين بفرعي القسم والمادة في ديوان الوزارة، ومكاتب التربية، والمراكز التعليمية، وتدريب هيئات التدريس

---

(١) وزارة التربية والتعليم: استراتيجية التدريب والتأهيل، مرجع سابق، ص١١ص٢٠.

بالمعاهد العليا؛ لرفع كفاءتهم وأداءهم ويتم من خلال برنامج خاص بتدريب كل من المدربين والموجهين وهيئة التدريس بالمعاهد العليا.

٣- زيادة كفاءة مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل، والعمل على توفير شروط ومقومات نجاح التدريب والتأهيل، ويتمثل في تأهيل الإدارة العامة للتدريب والتأهيل في الوزارات، وإدارات التدريب وأقسامها في المحافظات، والمديريات، وتأهيل المعاهد العليا، والمدارس المحورية، ويتم ذلك بتوفير التجهيزات التي تتطلّبها إدارة التدريب والتأهيل وأقسامها من خلال ترميم المعاهد العليا التي تحتاج إلى ترميم، وتوفير التجهيزات، ومصادر التعليم لهذه المعاهد، وكليات التربية، والمدارس المحورية.

٤- زيادة الكفاءات المهنية لقدرات وزارة التربية والتعليم في ديوانها العام، والأطر التحتية في المحافظات والمديريات، ويتطلب هذا من خلال رفع كفاءة المعلمين في جميع جوانب العملية التعليمية والفنية، كمديري المدارس، ورياض الأطفال، والفئات الفنية، والمساعدين في المدارس، ورفع كفاءة القائمين على متابعة الجوانب الفنية والإدارية والتخطيطية في ديوان الوزارة، والمحافظات والمديريات.

٥- تقويم وتطوير وإنماء برامج التدريب والتأهيل في مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل.

٦- تقويم وتطوير برامج مؤسسات الإعداد والتدريب والتأهيل: ويتمثل في تقويم وتطوير برامج الإعداد في كليات التربية، وتقويم وتطوير برامج المعاهد العليا، وتقويم وتطوير برامج التدريب الحالية.

التعريف بالبرنامج التدريبي لمعلمي مادة اللغة العربية في الصفوف (٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي(الجزء الأول، كفايات تعليمية)

يُعَدُ هذا البرنامج أول برنامج يُعطى لمعلمي اللغة العربية في الصفوف(٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، فلم يسبقه أي برنامج تدريبي آخر.

ويتكون هذا البرنامج من العناصر الآتية[١]:

١- إعداد الدليل:

أُعدّ هذا الدليل بدعم من المؤسسة الألمانية للتعاون الفني(GTZ)، ومنظمة اليونيسيف(UNICEF)، وبتمويلٍ من مشروع تطوير التعليم الأساسي، ويُنَفذ البرنامج التدريبي ضمن برامج تنفيذ الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي.

وشارك في إعداد الدليل لجنة برئاسة الأستاذ عبد الخالق سيف غلاب، مستشار تدريب صنعاء، وعدد من مستشاري مادة اللغة العربية، وبعض المدربين، وأشرفت على إعداده لجنة من جهة الاختصاص بوزارة التربية والتعليم برئاسة وزير التربية والتعليم أ.د/عبد السلام الجوفي.

وقد جاء في تصدير هذا الدليل "وبما أن الجمهورية اليمنية قد فتحت تحديث أبواب النظام التربوي من خلال تغيير وتطوير المناهج في المرحلتين الأساسية والثانوية، وإقرار الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي، فقد حرص قطاع التدريب والتأهيل على رفع مستوى أداء العاملين في الميدان وفقاً للأولويات بدءً بمعلمي الصفوف(١-٣)، ومديري المدارس والموجهين، ومعلمي الصفوف(٤-٩) للتخصصات المختلفة.

ويأتي دليل تدريب معلم اللغة العربية للصفوف(٤-٩) ضمن سلسلة متخصصة من الأدلة التدريبية لمعلمي المواد في هذه المرحلة تلبية ملحة لما تقتضيها مطالب احتياج المعلم التدريبية التي يفتقر إليها، ولمزيد من الفاعلية المنشودة، ومواكبة ديناميكية التحديث والتطوير المتسارعَين.

---

(١) قطاع التدريب والتأهيل: البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية في الصفوف(٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، كفايات تعليمية، الجزء الأول (يوم ١-١٢)، دليل المتدرب، مشروع تطوير التعليم الأساسي، صنعاء، ٢٠٠٦م، ص٨ص٩.

وقد تميز الدليل التدريبي بمنهجية بنائه، وبمضامين محتواه التي انفرد بها عن غيره، حيث وظف معدوه ما لديهم من إمكانات في سبيل الوفاء بتلك المتطلبات"[1].

٣- المنهجية المتبعة في بناء الدليل:

قام المعدون بخطوات سابقة لمرحلة الإعداد تمثلت في :

١- إعداد خطة تنفيذية سار عليها الفريق، وضح فيها الإطار المرجعي الذي سار عليه أعضاء الفريق وحددت فيه آليات التنفيذ وزمنه المحدد.

٢- قام أعضاء الفريق بإعداد(١٨) ورقة عمل ركزت على تحليل البنية اللغوية لمحتوى الكتب المدرسية للغة العربية للصفوف(١-٩) جميعاً.

٣- عقد ورشة عمل متعلقة بتحليل بنية محتوى الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وقد تم فيها مناقشة أوراق العمل المقدمة من المشاركين، ومقارنتها بالكتب المدرسية، ونتج عن ذلك الخروج بقائمة موحدة بالمهارات اللغوية المضمنة في الكتاب المدرسي، وتحليل بنية دليل المعلم، وتحديد طرائق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية المقترحة، ومناقشة النتائج التي تضمنتها إحدى الدراسات البحثية العلمية المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي مادة اللغة العربية في الجمهورية اليمنية، والإفادة منها في تحديد تلك الاحتياجات.

٤- تطوير استبانة تضمنت(٦٠) فقرة هدفت إلى استقصاء الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتم تطبيقها على عينة مستهدفة في كلٍ من مدارس أمانة العاصمة، ومحافظة تعز، ومحافظة صنعاء، ووظفت نتائجها في تدعيم التحليل.

٥- تحديد الاحتياجات التدريبية النهائية للمعلمين في ضوء النتائج السابقة، وبعد ذلك حددت الموضوعات والمفردات، وتم اشتقاق الأهداف التدريبية.

---

(١) قطاع التدريب والتأهيل: مرجع سابق، ص٩.

قام المعدون بعد ذلك بالإجراءات التنفيذية لعملية إعداد الدليل؛ حيث تم بناء وتصميم المحتوى التدريبي وفقاً للإطار الموحد المتفق عليه في الأدلة الأخرى، وبما يتسق مع الخطوات المعمول بها في ذلك.

٣- أهداف الدليل:

يهدف هذا الجزء من الدليل التدريبي إلى تحقيق ما يأتي[١]:

١- إكساب المشارك مهارات تحليل البُنَى المعرفية، واللغوية، والمهارية، والوجدانية لموضوعات(القراءة، والنصوص، والنحو).

٢- إكسابه مهارات إعداد الخطط السنوية، والدراسية لمادة اللغة العربية.

٣- تزويده بطرائق وأساليب التدريس الحديثة المناسبة لبُنَى محتوى موضوعات(القراءة، والنصوص، والنحو) والمفاهيم في كتب لغتي العربية للصفوف(٤-٩).

٤- تزويده بمهارات بناء اختبارات موضوعية مقننة لقياس التحصيل العلمي للتلاميذ، وتحليل نتائجها.

٥- تدريبه على توظيف المهارات التدريسية المضمنة في هذا الجزء من هذا البرنامج.

٦- تطبيق ما تدرب عليه في هذا الجزء تطبيقاً عملياً.

٤- المحتوى العلمي للدليل:

تضمن الدليل في محتواه ما يأتي[٢]:

١- تزويد الدليل بوحدة خاصة في تحليل بنية المحتوى الدراسي لكل فرع من فروع المادة، بالإضافة إلى تحديد المهارات المتضمنة في الكتاب المدرسي.

---

(١) قطاع التدريب والتأهيل: مرجع سابق، ص٩.

(٢) قطاع التدريب والتأهيل: مرجع سابق، ص٩.

٢- تضمينه طرائق وأساليب تدريس جديدة وحديثة في كل فرع من فروع المادة على حدة.

٣- معلومات لتطوير قدرات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية، والإفادة من نتائجها.

٤- وحدة خاصة لتقويم الأداء مهارياً، ووجدانياً.

٥- وحدة ممنهجة للتطبيقات العملية.

٦- وحدة للألعاب اللغوية، وأخرى للأنشطة اللغوية.

وحتى تكتمل سلسلة برامج تدريب معلمي اللغة العربية للصفوف(٤-٩)، فقد جاء هذا الدليل في جزأين متتالين، يليهما جزء ثالث؛ نظراً لتعدد فروع المادة، وما يقتضيه كل فرع منها من متطلبات تدريبية خاصة تختلف عن الفرع الآخر، ويمكن توضيحها فيما يأتي:

الجزء الأول: يحتوي على الموضوعات التدريبية المتعلقة بتحليل محتوى دروس (القراءة، والنصوص، والنحو)، وتخطيط التدريس، وطرائق التدريس الخاصة بهذه الفروع، إضافة إلى موضوعات تدريبية تتعلق بالتقويم، والاختبارات التحصيلية.

الجزء الثاني: ويشمل موضوعات تدريبية تتعلق بتحليل محتوى دروس الإملاء والخط والتعبير، وطرائق تدريس كل منها، إضافة إلى موضوعات تدريبية تتعلق بالتعلم الفعال، وإدارة الفصل، والوسائل التعليمية، والأنشطة اللغوية، وأساليب وأدوات تقويم الأداء.

الجزء الثالث: يشمل موضوعات مقترحة تتعلق بمهارات التدريس وتعليم التفكير والخصائص النمائية للمتعلمين، وكفاية معلم اللغة العربية إضافة إلى موضوعات أخرى رافدة للتدريب في طرائق وأساليب التدريس والتدرب على التفكير في مبحث اللغة العربية، واستراتيجية التدريب على التفكير السابر في تدريس موضوعات اللغة العربية، وإدارة الفصل.

واقتصر البحث الحالي على الجزء الأول؛ للأسباب الآتية:

١- أن المعلمين لم يتدربوا على الجزء الثاني إلا أثناء إعداد الباحث للبحث الحالي، أما الجزء الثالث فإنه لم يتم تدريب المعلمين عليه حتى إتمام هذا البحث.

٢- يحتوي كل دليل على موضوعات مستقلة عن الموضوعات الأخرى، وهي بحاجة إلى بحث مستقل(انظر محتوى كل جزء في أعلى الصفحة).

٣- لتكون العينة في حدود قدرة الباحث، لأن كل دليل يحوي موضوعات عدة، أما موضوعات الجزء الأول فهو ما يتحدث عنه البحث.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

أولاً: مجتمع البحث وعينته .

ثانياً: بناء أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها .

ثالثاً: تطبيق أداة البحث.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل شرحاً تفصيلياً للإجراءات التي اتُبِعَتْ في هذا البحث؛ للإجابة عن أسئلته، وتحقيق أهدافه، حيث يتناول مجتمع البحث والعينة التي تم اختيارها، و أدوات البحث وكيف تم بناؤها، والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تطبيقها، وتفريغ البيانات والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث.

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

١ـ مجتمع البحث:

تكَونَ مجتمع البحث من المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة المحويت، والبالغ عددها(٧٧) مدرسة، منها(٢٨) مدرسة ذكور و(٢٤) مدرسة إناث، و(٢٥) مدرسة مختلط[1]، وجميع معلمي اللغة العربية العاملين في تلك المدارس البالغ عددهم(٤٨٤)معلماً ومعلمةً، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(١) أسماء المدارس الأساسية بمحافظة المحويت، وعدد المعلمين والمعلمات فيها.

م	المديرية	عدد المدارس	مدارس البنين	مدارس البنات	مدارس مختلط	عدد المعلمين		الإجمالي
						ذكور	إناث	
١	الرجم	١٠	٣	٣	٤	٦٥	٥	٧٠
٢	المدينة	٩	٤	٥	ـــ	١٨	٢٤	٤٢
٣	المحويت	٦	٢	٢	٢	١٤	ـــ	١٤
٤	الطويلة	١١	٤	٣	٤	٥٥	٢	٥٧
٥	شبام	١٢	٥	٤	٣	٩٠	٢	٩٢
٦	الخبت	١٥	٧	٤	٤	٧٥	٢	٧٧
٧	حفاش	٥	١	١	٣	٥٦	ـــ	٥٦
٨	ملحان	٥	١	١	٣	٤٠	ـــ	٤٠
٩	بني سعد	٤	١	١	٢	٣٦	ـــ	٣٦
	الإجمالي	٧٧	٢٨	٢٤	٢٥	٤٤٩	٣٥	٤٨٤

---

(١) مكتب التربية والتعليم بمحافظة المحويت: الإحصائية العامة للتوجيه التربوي، للعام٢٠٠٩م.

٢ــ عينة البحث:

تمثلت عينة البحث باختيار مديريتي الرجم، والمدينة بمحافظة المحويت، وذلك باختيار عينة قصديّة من المدارس الأساسية في هاتين المديريتين مكونة من(١٤) مدرسة منها(٤) مدارس ذكور و(٣) مدارس إناث بمديرية المدينة، ومدرستان ذكور، ومدرستان إناث، و(٣) مدارس مختلط بمديرية الرجم، وتم استهداف جميع معلمي اللغة العربية للصفوف(٧-٩) في تلك المدارس، البالغ عددهم(٢٠) معلماً و(١٦) معلمة، وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة لكلٍ من المعلمين والمعلمات بالتساوي أي(١٠) معلمين و(٨) معلمات للمجموعة التجريبية و(١٠) معلمين و(٨) معلمات للمجموعة الضابطة والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(٢) أسماء المدارس(عينة البحث) في كل مديرية، ونوعها، وعدد المعلمين والمعلمات فيها، وعدد أفراد كل من المجموعتين(التجريبية والضابطة).

م	اسم المدرسة	نوعها	المديرية	عدد المعلمين		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
				ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
١	اللواء محمد عبد الله صالح	ذكور	الرجم	٢	—	٢	—	—	—
٢	الوحدة	ذكور	الرجم	١	—	—	—	١	—
٣	عائشة	إناث	الرجم	—	٤	—	—	—	٤
٤	نسيبة	إناث	الرجم	٢	—	١	—	١	—
٥	الهدي النبوي	مختلط	الرجم	٢	—	١	—	١	—
٦	الشهيد اللقية	مختلط	الرجم	١	—	١	—	—	—
٧	الفجر الجديد	مختلط	الرجم	١	—	—	—	١	—
٨	الشهيد محمد الدرة	ذكور	المدينة	٣	١	٢	١	١	—
٩	الإيمان	ذكور	المدينة	—	١	—	١	—	—
١٠	الفوز	ذكور	المدينة	٤	—	١	—	٣	—
١١	٢٦سبتمبر	ذكور	المدينة	٤	—	٢	—	٢	—
١٢	عائشة	إناث	المدينة	—	٤	—	٢	—	٢
١٣	بلقيس	إناث	المدينة	—	٢	—	١	—	١
١٤	الخنساء	إناث	المدينة	—	٤	—	٣	—	١
	الإجمالي			٢٠	١٦	١٠	٨	١٠	٨

أما نوع العينة(عينة البحث) فكانت قصديّة لأسباب عدة منها:

- قرب المدارس من بعضها، وبعض المدارس تعمل لفترتين(صباحية، ومسائية)، تمكن الباحث من المتابعة المستمرة.

- سهولة الانتقال بين المدارس؛ توفر وقت التطبيق، وتسهم في استمراره.

- تعاون مديري المدارس مع الباحث، تسهل على الباحث عملية التطبيق.

ثانياً: أدوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه، ثم إعداد قائمة أولية بالكفايات التعليمية مستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية وفق الخطوات الآتية:

أ ـ قائمة الكفايات:

تم اتباع الخطوات الآتية لإعداد قائمة الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية للصفوف(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية على النحو الآتي:

١ـ مصادر جمع الكفايات:-

تم استنباط قائمة الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي من البرنامج التدريبي(الجزء الأول، كفايات تعليمية)، وقبل تحليل محتوى الدليل، قام الباحث بالاطلاع على ما له علاقة بتحديد الكفايات التعليمية؛ حتى يكون استنباطها موضوعياً، وصياغة عباراتها سليمة، وإخراجها في قالبٍ لغويٍ سليم، فقد اطلع الباحث على بعض الأدبيات المتصلة بالموضوع منها:

- الاطلاع على دليل المعلم للغتي العربية للصفوف من(٧-٩).
- الاطلاع على وثيقة منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية.
- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث.

- الاطلاع على عدد من القوائم التي شملت الكفايات التعليمية للمواد المختلفة.
- أهداف تدريس اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي.
- الاطلاع على الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي.
- الاطلاع على استراتيجية التدريب والتأهيل.

وبعد أن تكونت فكرة لدى الباحث عن الكفايات التعليمية التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم، ومعلم اللغة العربية على وجه الخصوص، وعلى ما تهدف إليه استراتيجية التدريب والتأهيل تم الاطلاع على البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية للصفوف من (٤-٩)(الجزء الأول، كفايات تعليمية)، وتم استنباط قائمة بالكفايات التعليمية.

٢ ـــ إعداد قائمة الكفايات في صورتها الأولية[١]:

تم استنباط مجموعة من الكفايات التعليمية من البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٤ـــ٩)(الجزء الأول،كفايات تعليمية) بوصفه قد تم تحكيمه، واعتماده من وزارة التربية والتعليم، ثم جُمِعَت تلك الكفايات في قائمة، تكونت بصورتها الأولية من(١٥٠) كفاية تعليمية، تم تقسيمها إلى أربعة مجالات، كل مجال يحتوي على مجموعة من الكفايات موضحة كالآتي:

١- مجال الخطة السنوية أو العامة، ويشمل(٩) كفايات.
٢- مجال الخطة الدرسية اليومية "التحضير"، ويشمل(٨٣) كفاية.
٣- مجال التنفيذ، ويشمل(٢٧) كفاية.
٤- مجال التقويم، ويشمل(٣١) كفاية.

٣ـــ صياغة عبارات القائمة بصورتها الأولية:

تم صياغة عبارات الكفايات التعليمية بشكل عبارات قصيرة ومفيدة، وقد روعي فيها:

الوضوح: أن تكون العبارة بلغة واضحة، وسهلة وغير معقدة.

---

(١) الملحق(١).

الدقة: أن تقيس العبارة نمطاً سلوكياً واحداً.

الترابط: أن ترتبط كل عبارة بالمجال الذي وضعت تحته.

٤ ــ صدق القائمة:-

للتأكد من صدق القائمة تم الاستعانة بزميلٍ في التدريب[١]؛ لاستنباط الكفايات التعليمية المضمنة في البرنامج التدريبي(الجزء الأول، كفايات تعليمية)، ثم المقارنة بين القائمتين، والخروج بقائمة كفايات واحدة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، والتدريب والتأهيل، واللغة العربية وآدابها، وبعض الموجهين ومديري المدارس، والمعلمين من ذوي الكفاءة[٢]، وطُلِبَ منهم الاطلاع على القائمة وإبداء آرائهم وملحوظاتهم من حيث:

- صياغة كل فقرة من الفقرات.
- تعديل صياغة أي عبارة يرون أنها بحاجة إلى التعديل.
- مدى انتماء كل فقرة إلى المجال الذي وضعت تحته.
- حذف أية فقرة غير مناسبة.

وتم الإشارة إلى أن هذه الكفايات مستنبطة من البرنامج التدريبي الجزء الأول، وأسفرت هذه الخطوة عن إبداء بعض الملحوظات من قبل المحكمين، تمثلت في حذف(١٨) كفاية، وتعديل(٥) كفايات، كما هو موضح في الجدولين(٣،٤):

---

(١) عزيز محمد مسعود، مدرب، وموجه سابق.

(٢) ملحق(٧) أسماء المحكمين.

جدول(٣) الفقرات التي اقترح المحكمون حذفها في قائمة الكفايات.

المجال	م	الفقرة المحذوفة	السبب
الخطة السنوية	١	يضع خطة سنوية شاملة لعناصر الخطة.	لأن الفقرة التي قبلها نصت عليها [١].
الخطة الدرسية	٢	يحدد طرائق تدريس مناسبة لقدرات التلاميذ.	لترادفها مع الكفاية رقم(١)في الفقرة(ط)[٢].
	٣	يحدد طرائق تدريس مناسبة لقدرات المعلم.	لا يمكن ملاحظتها؛ لأن المعلم لا يستخدم إلا طريقة يستطيع إتقانها.
	٤	يحدد طرائق تدريس مناسبة للإمكانات.	أغلب الطرائق لا تحتاج إلى إمكانات
	٥	يحدد أنشطة تعليمية وفقاً للتنوع.	لأنها مترادفة مع كفايات الفقرة(ك)[٣].
	٦	يحدد أنشطة تعليمية وفقاً لـــلإمكانات المتاحة.	أغلب الأنشطة لا تحتاج إلى إمكانات
	٧	يحدد أساليب تقويم مناسبة لظروف المدرسة وإمكاناتها.	أغلب أساليب التقويم مناسبة لظروف المدارس وإمكاناتها.
	٨	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لمعظم الدروس.	لأن هذه الكفايات يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال الكفاية رقم(١) من الفقرة(ف)[٤].
	٩	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لقليل من الدروس.	
	١٠	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لبعض الدروس.	
	١١	نادراً ما يعد.	
	١٢	لا يعد.	
التنفيذ	١٣	التمهيد للدرس يثير حاستي السمع والبصر.	لأنها مترادفة مع الكفاية رقم(١)في الفقرة(أ)[٥].
	١٤	الإلمام بالمادة الدراسية	لأن كفايات الفقرة(ب) شاملة لهذه الفقرة[٦].
	و	يوظف أساليب تشجع المعلمين على المشاركة والتفاعل الايجابي من خلال:	ليس بالضرورة استخدام هذه الكفايات في معظم الدروس.
	١٥	التواصل معهم بالفصحى.	
	١٦	توظيف القصة والحكاية.	
	١٧	استخدام الألعاب اللغوية.	
	١٨	يوظف طرائق واستراتيجيات التدريس بفاعلية وفقاً لمهارتها.	يكتفي بالكفاية رقم(١) في الفقرة(هـ)[٧].

---

(١) انظر قائمة الكفايات ص١٢٤، الفقرة (ب) في مجال الخطة السنوية.

(٢) انظر قائمة الكفايات ص١٢٦، الفقرة (ط) في مجال الخطة الدرسية.

(٣) انظر قائمة الكفايات ص١٢٧، الفقرة (ك) في مجال الخطة الدرسية.

(٤) انظر قائمة الكفايات ص١٢٧، الفقرة (ف) في مجال الحطة الدرسية.

(٥) انظر قائمة الكفايات ص١٢٧، الفقرة (أ) في مجال التنفيذ.

(٦) انظر قائمة الكفايات ص١٢٧، الفقرة (ب) في مجال التنفيذ.

(٧) انظر قائمة الكفايات ص١٢٨، الفقرة (هـ) في مجال التنفيذ.

جدول(٤) الفقرات التي اقترح المحكمون تعديلها في قائمة الكفايات.

م	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	السبب في التعديل
١	يضع خطة شاملة لمفـردات المادة.	يضع خطة شاملة للمحتوى.	تعديل الصياغة
٢	يحلل النص النثري بحسب بنيته.	يحلل النص النثري بحسب بنيته إلى:	إضافة حرف الجر(إلى) للتفصيل
٣	يخطـط لتوظيـف طرائـق واستراتجيات التدريس التـي تم التدرب عليها.	يخطط لتوظيف طرائق واستراتجيات التدريس التي تم التدرب عليها وهي:	إضافة ضـمير الغائـب (هي) للتفصيل
٤	يربط المعلومـات النظريـة بالتطبيقات الشفوية والكتابية.	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات الشفهية والكتابية.	تعديل لُغوي (الشفهية)
٥	يُقـوّم اختبـارات تحصـيل التلاميذ وفقاً لمعايير التقيـيم من حيث.	يقيم اختبارات تحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التقييم من حيث:	تعديل لُغوي (يقيم)

٥ـ صياغة القائمة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق القائمة، وإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين توصل البحث إلى الصورة النهائية لقائمة الكفايات التعليمية التي تكونت من(١٣٢) كفاية موزعة على النحو الآتي[١]:

١- مجال الخطة السنوية أو العامة، ويشمل(٨) كفايات.

٢- مجال الخطة الدرسية اليومية "التحضير"، ويشمل(٧٢) كفاية.

---

(١) انظر الملحق (٢).

٣- مجال التنفيذ، ويشمل(٢١) كفاية.

٤- مجال التقويم، ويشمل(٣١) كفاية.

ب ـ بطاقة الملاحظة:

١ـ صياغة بنود البطاقة:

للإجابة عن أسئلة البحث، تم تحويل القائمة بصورتها النهائية إلى بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للصفوف(٧-٩) وروعي عند صياغتها ما يأتي:

شملت الصفحة الأولى من بطاقة الملاحظة البيانات العامة، وبقية الصفحات احتوت على الفقرات ومجالاتها، وتحديد درجة قياس كل فقرة من فقرات الملاحظة التي توضح مستوى ممارسة الأداء[1]، وعلى الملاحظ وضع أي علامة للمقياس المناسب للأداء أمام كل فقرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥) مقياس الأداء ودرجته

المقياس	**ضعيف جداً**	**ضعيف**	**متوسط**	**جيد**	**جيد جداً**	**ممتاز**
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦

اختار الباحث مقياساً سداسياً؛ ليكون هذا المقياس دقيقاً في وضع درجة الأداء الملاحظ، ذلك أن الفرق بين درجة كل مقياس متقاربة جداً.

٢ـ التأكد من ثبات البطاقة:

للتأكد من ثبات البطاقة تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين، وذلك بالاستعانة بملاحظ آخر بعد أن وضح له الهدف من البطاقة، وطريقة قياس الأداء المطلوب، قام الباحث والملاحظ بملاحظة ثلاثة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها أثناء التدريس في فترة زمنية واحدة، وفي درس واحد، وبعد انتهاء

([1]) انظر الملحق رقم(٦).

الملاحظة قام الباحث بحساب عدد مرات الاتفاق، وعدد مرات الاختلاف بينه وبين الملاحظ الآخر، واستخدم معادلة "كوبر" لبيان نسبة الاتفاق بين الملاحظين كما يأتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات قلة الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وعند تطبيق المعادلة السابقة ظهرت النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (٦) النسب المئوية لمرات اتفاق الملاحظين

م	نسبة الاتفاق
١	7،89
٢	5،90
المتوسط	1،90

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق بلغت(90.5%) وهذه النسبة تدل على ارتفاع معامل الثبات في البطاقة.

وللتأكد أكثر من ثبات بطاقة الملاحظة، تم تطبيقها على عينة البحث للمرة الأولى كمرحلة استطلاعية، وبعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، تم التطبيق مرة ثانية على عينة البحث نفسها، ثم المقارنة بين التطبيقين الأول والثاني، فكانت نتائج الملاحظة متساوية، علماً أن التطبيق الأول لبطاقة الملاحظة تم قبل حصول الباحث على مذكرة من كلية التربية إلى مكتب التربية بالمحافظة، إذ إن الباحث كان يعمل في تلك الفترة في الميدان للمسح التربوي، بتكليف من إدارة التدريب بالمحافظة؛ لمعرفة عدد المعلمين وبياناتهم.

ثالثاً: تطبيق أداة البحث:

١ـ تطبيق بطاقة الملاحظة:

تم اتباع الخطوات الآتية لتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث وهي:

- الحصول على مذكرة من كلية التربية بجامعة صنعاء، إلى مكتب التربية بمحافظة المحويت؛ لتسهيل مهمة الباحث(١).

- التوجه إلى مكتب التربية بمحافظة المحويت، وعرض مذكرة كلية التربية؛ للحصول على رسالتي إلى فرعي مكتب التربية بمديريتي المدينة والرجم(٢).

- التوجه إلى فرعي مكتب التربية بالمدينة والرجم، وعرض رسالة مكتب التربية للحصول على الموافقة والسماح للباحث بزيارة المدارس، ثم تحويل المذكرة إلى مديري المدارس في هاتين المديريتين(٣).

- زيارة المدارس المستهدفة التي تم زيارتها مسبقاً، وعرض مذكرة الموافقة بتطبيق البحث.
- مقابلة معلمي اللغة العربية عينة البحث والجلوس معهم، وتعريفهم بنفسه، وبالهدف من الملاحظة، وقد رحب المعلمون بذلك.
- ملاحظة أفراد العينة أثناء التدريس داخل غرفة الصف، وملاحظة دفتر التحضير والسجلات الفنية الأخرى "الامتحانات، الدرجات، الحضور والغياب، التقديرات..الخ".

تم تطبيق البحث الميداني في الفصل الدراسي الثاني في المدة الزمنية من (١٦/٣/٢٠٠٩م) إلى(٢٥/٥/٢٠٠٩م) إذ تم ملاحظة كل معلم ومعلمة ثلاث مرات في فروع(النحو، والنصوص، والقراءة).

---

(١) ملحق(٣).
(٢) ملحق(٤،٥).
(٣)ملحق(٤،٥).

٢ــ تفريغ بيانات بطاقة الملاحظة:

لغرض الإجابة عن أسئلة البحث تم تحويل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من تطبيق بطاقة الملاحظة على جميع أفراد عينة البحث إلى درجات، في ضوء فئات التقدير التي تم تحديدها، ثم تفريغها في جداول خاصة تمهيداً لمعالجتها إحصائياً والتوصل للنتائج النهائية.

رابعاً : الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية المعروفة بــ(SPSS) لتحليل النتائج إحصائياً، عن طريق الاستعانة بمتخصص في الإحصاء وهو أ.د/ صباح العجيلي، وتم اعتماد المقياس الآتي لتفسير النتائج

جدول (٧) المقياس المعتمد لتفسير النتائج.

المعيار	**ضعيف جداً**		**ضعيف**		**متوسط**		**جيد**		**جيد جداً**		**ممتاز**	
الدرجة	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى
	٠	١٦	١٧	٣٣	٣٤	٥٠	٥١	٦٧	٦٨	٨٤	٨٥	١٠٠

الفصل الخامس

تحليل النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها

الفصل الخامس

تحليل النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضاً مبسطاً لنتائج البحث الميداني، والإجابة عن التساؤلات المطروحة فيه، وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وهي كما يأتي:

السؤال الأول: ما أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف(٧ــ٩) من مرحلة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختيار عينتين مستقلتين قُسّمت إلى مجموعتين(تجريبية، وضابطة) وتم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهما أثناء أدائهم التدريسي، ثم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية(SPSS) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(٨) أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من(٧ــ٩)

م	المجال	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية	تفسير الدلالة عند مستوى(0.05)
١	الخطة السنوية	تجريبية	5.78	1.48	34	-1.08	.290	غير دال إحصائياً
		ضابطة	6.22	.94				
٢	الخطة الدرسية	تجريبية	134.89	25.13	34	-411	.683	غير دال إحصائياً
		ضابطة	138.11	21.76				
٣	التنفيذ	تجريبية	51.83	10.25	34	-272	.787	غير دال إحصائياً
		ضابطة	52.94	13.96				
٤	التقويم	تجريبية	44.11	3.61	34	.889	.380	غير دال إحصائياً
		ضابطة	42.72	5.56				

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح الآتي:

١ـ **في مجال الخطة السنوية:** بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(5.78)، و(6.22) للضابطة، بينما بلغ الانحراف المعياري للتجريبية(1.48)، و(94.) للضابطة، وكانت درجة الحرية للمجموعتين (34) وبلغت قيمة(t) للمجموعتين (1.08-)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لهما(290.)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) للمجموعة التجريبية،سواءٌ في المجال ككل، أو في الكفايات الفرعية، وذلك يدل على أن التدريب لم يؤثر في المجموعة التجريبية فقد تساوت مع الضابطة في الأداء؛ ولعل ذلك يرجع إلى ضعف الجدية من المعلم في الأخذ بالكفايات وتنفيذ ما تدرب عليه تخلصاً من مشقة الإعداد المنظم، وإخلاداً إلى الارتجالية والفوضى، مع ضعف متابعة المعلمين في الميدان التربوي لما تدربوا عليه في الدورات التدريبية، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة.

٢ـ **في مجال الخطة الدرسية:** بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(134.89)، و(138.11) للضابطة، بينما بلغ الانحراف المعياري للتجريبية(25.13)، و(21.76) للضابطة، وكانت درجة الحرية للمجموعتين(34) وبلغت قيمة(t) للمجموعتين(411-)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا المجوعتين(683.)، وهذا يشير إلى ضعف وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) للمجموعة التجريبية، سواءٌ في المجال، أو في الكفايات الفرعية، ولعل ذلك يرجع إلى ضعف متابعة المعلمين في الميدان التربوي لما تدربوا عليه في الدورات التدريبية كما تشير إليه نتائج بعض من الدراسات السابقة.

٣ـ **في مجال التنفيذ:** بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(51.83)، و(52.94) للضابطة، بينما بلغ الانحراف المعياري للتجريبية(10.25)، و(13.96) للضابطة، وكانت درجة الحرية للمجموعتين(34)، وبلغت قيمة(t) للمجموعتين (272-)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لهما(787.)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) للمجموعة التجريبية، سواءٌ في المجال، أو في الكفايات الفرعية، ولعل ذلك يرجع إلى ضعف متابعة المعلمين في الميدان التربوي لما تدربوا عليه في الدورات التدريبية، كما أشارت إليه نتائج عددٍ من الدراسات السابقة.

٤ــ **في مجال التقويم:** بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(44.11)، و(42.72) للضابطة، بينما بلغ الانحراف المعياري للتجريبية(3.61)، و(5.56) للضابطة، وكانت درجة الحرية للمجمـوعتين(34)، وبلغت قيمة(t) للمجموعتين(889.)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لهما(380.)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) للمجموعة التجريبية، سواءً في المجال، أو في الكفايات الفرعية، ولعل ذلك يرجع إلى ضعف متابعة المعلمين في الميدان التربوي لما تدربوا عليه في الدورات التدريبية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج بعض من الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى عـدم وجـود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كدراسة باركلي(١٩٨١م)، وتختلف مع نتـائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، كدراسة الشوملي(٢٠٠٠م)، والصويغ(٢٠٠٠م)، والرميمة(٢٠٠٤م).

ويرجع السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبيـة، وضـعف أثـر البرنامج التدريبي، إلى ضعف متابعة المعلمين في الميدان التربوي، لما تـدربوا عليـه فـي البرنـامج التدريبي، وضعف اهتمام قطاع التدريب بمتابعة أثر البرامج التدريبية في الميدان، وهذا ما أكده المعلمون عينة البحث، وأشارت إليه نتائج عددٍ من الدراسات السابقة مثل دراسات كلاً من: عبد العزيز(١٩٨٩م)، والمخلافي(٢٠٠٠م)، والرميمة(٢٠٠٤م)، والخوالدة(٢٠٠٧م)، ومعيض(٢٠٠٩م).

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه(ما الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) للصفوف من(٤ــ٩) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية؟

تم إعداد قائمة أولية بالكفايات التعليمية[١]مستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول، كفايات تعليمية) بعد تحليله تحليلاً دقيقاً وفقاً للخطوات التي ذكرت في الفصل الرابع في بناء قائمة الكفايات[٢]، وبعد عرض القائمة على مجموعة من المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة عليها بناءً على آراء غالبية

---

(١) الملحق(١) قائمة الكفايات في صورتها الأولى.

(٢) انظر الفصل الرابع.

المحكمين ومقترحاتهم، ووضعها في صورتها النهائية، وقد تضمنت هذه القائمة(١٣٢) كفاية كما في الجدول الآتي:

جدول(٩) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية
الخطة السنوية	أ ــ	يعد خطة سنوية واضحة من حيث:
	١	الأهداف
	٢	الاستراتجيات التدريسية
	٣	أساليب التقويم
	ب ــ	يعد خطة سنوية شاملة لــ :
	١	مجالات الأهداف
	٢	المحتوى
	جـ	يعد خطة سنوية واقعية من حيث:
	١	قابلية أهدافها للتحقيق
	٢	قابلية أنشطتها للتنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة
	٣	يمكن تنفيذها في الزمن المحدد لتوزيع المقررات
الخطة الدرسية	أ ــ	يحلل النص الشعري بحسب بنيته:
	١	الثقافية
	٢	الدلالية
	٣	الفنية
	٤	الإيقاعية
	ب ــ	يحلل النص النثري بحسب بنيته إلى:
	١	نص
	٢	فقرة
	٣	جملة
	٤	كلمة
	ج ــ	يحلل المحتوى النحوي بحسب بنيته إلى:
	١	حقائق
	٢	مفاهيم
	٣	مبادئ
	٤	تعميمات

جدول(٩) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية
الخطة الدرسية	د ــ	يحدد أهداف الدرس وفقاً لمجالاتها:
	١	المعرفية
	٢	المهارية
	٣	الوجدانية
	هـ	يصوغ أهدافاً معرفية وفقاً لمستويات:
	١	التذكر
	٢	الفهم
	٣	التطبيق
	٤	التحليل
	٥	التركيب
	٦	التقويم
	و ــ	يصوغ أهدافاً مهارية وفقاً لمستويات:
	١	الملاحظة
	٢	التقليد
	٣	الممارسة
	٤	الآلية
	٥	التدقيق
	٦	الإبداع
	ز ــ	يصوغ أهدافاً وجدانية وفقاً لمستويات:
	١	الاستقبال
	٢	الاستجابة
	٣	تكوين القيمة
	٤	التنظيم
	٥	الاتصاف
	حــ	يصوغ أهدافاً سلوكية وفقاً لمعايير الصياغة بحيث تكون:
	١	واضحة
	٢	قابلة للملاحظة والقياس
	٣	مصاغة بالفعل المضارع
	٤	موجهة نحو التلميذ المفرد
	٥	متضمنة للشروط والمعايير

جدول(٩) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية
الخطة الدرسية	ط ــ	يحدد طرق تدريس مناسبة لـــ:
	١	مستوى التلاميذ
	٢	الأهداف
	٣	طبيعة المحتوى
	٤	الفروق الفردية
	ي ــ	يحدد وسائل تعليمية مناسبة لــ:
	١	تحقيق الأهداف
	٢	الطريقة
	٣	خصائص المتعلمين
	ك ــ	يحدد أنشطة تعليمية وفقاً لـــ:
	١	أهداف المادة
	٢	طبيعة المحتوى
	٣	حاجات التلاميذ
	٤	قدرات التلاميذ
	ل ــ	يخطط لتوظيف أساليب تتناسب مع طبيعة الفروع اللغوية:
	١	الشعرية
	٢	النثرية
	٣	النحوية
	م ــ	يخطط لتوظيف طرائق واستراتيجيات التدريس التي تم التدرب عليها وهي:
	١	تنال القمر
	٢	الجداول الذاتية
	٣	المناقشة
	٤	لعب الأدوار
	٥	التعلم التعاوني
	٦	الاكتشاف
	٧	الاستقراء
	٨	طرح الأسئلة الذاتية
	٩	التقريب المتدرج
	١٠	المعرفة القبلية

جدول(٩) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية
الخطة الدراسية	ن ــ	يحدد أساليب تقويم مناسبة لــ:
	١	الأهداف
	٢	المحتوى
	٣	قدرات التلاميذ
	٤	الزمن المتاح
	س ــ	يصمم خطة دراسية وفق عناصرها الأساسية:
	١	الأهداف
	٢	المحتوى
	٣	المجال والمستوى
	٤	الزمن
	٥	الوسائل والأساليب والأنشطة
	٦	التقويم
	ف ــ	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لــ:
	١	جميع الدروس
التنفيذ	أ ــ	التمهيد للدرس:
	١	يشوق ويشد انتباه التلاميذ
	٢	يناسب موضوع الدرس
	ب ــ	الإلمام بالمادة الدراسية:
	١	التوسع في طرح الدرس
	٢	تبسيط عرض المادة
	٣	قلة الوقوع في الأخطاء
	٤	الحرص على الإجابات الصحيحة
	٥	الدقة في عرض المعلومات
	٦	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات الشفهية والكتابية
	٧	يكثر من ضرب الأمثلة
	٨	يشجع المواقف الإبداعية

جدول(٩) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية
التنفيذ	جـ	يستخدم الألعاب الآتية لتنمية المهارات اللغوية:
	١	المربعات
	٢	إدراك الألفاظ باللمح السريع
	٣	خرائط المفاهيم
	٤	تصنيف ووضع المسميات في مكانها
	٥	ألعاب استدعاء الخبرات
	د ــ	يستخدم لغة سليمة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث:
	١	فصاحة الألفاظ
	٢	سلامة التراكيب اللغوية
	٣	مناسبتها لمستويات التلاميذ
	٤	ابتعادها عن اللهجة المحلية
	٥	تشجيع التلاميذ على التحدث باللغة الصحيحة
	هـ	يوظف طرائق واستراتيجيات التدريس بفاعلية وفقاً لــ:
	١	خطواتها
التقويم	أ ــ	يستخدم أنواع التقويم:
	١	التشخيصي
	٢	البنائي
	٣	الختامي
	ب ــ	يُقَوِّم تحصيل التلاميذ بصورة مستمرة من حيث:
	١	الاستخدام المستمر للتقويم في مراحل الدروس المختلفة
	٢	إجراء الاختبارات بشكل منتظم
	٣	المتابعة المستمرة لأعمال وواجبات التلاميذ
	جـ	يعد جدول مواصفات بناء الاختبار وفقاً لــ:
	١	الأوزان النسبية لمستويات الأهداف الموجودة في دفتر التحضير
	٢	الأوزان النسبية للمحتويات

جدول(٩) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية
التقويم	د ـ	يبني الاختبارات وفقاً لـ:
	١	جدول المواصفات
	٢	التنوع في الأسئلة الموضوعية والمقالية
	٣	التنوع في الأسئلة المفتوحة والمغلقة
	٤	التنوع في أشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية
	هـ	يصوغ الأسئلة الاختبارية وفقاً لمعايير الصياغة من حيث:
	١	صياغتها بدلالة الأهداف
	٢	صحتها ودقتها
	٣	سلامة تراكيبها وخلوها من الأخطاء العلمية واللغوية
	و ـ	يقيم اختبارات تحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التقييم من حيث:
	١	الصدق والثبات
	٢	الشمول
	٣	الموضوعية
	٤	التمييز
	٥	التنوع
	ز ـ	يحلل نتائج الاختبارات بأساليب إحصائية مستخدماً:
	١	الوسط
	٢	الوسيط
	٣	المنوال
	٤	المدى
	٥	النسبة المئوية
	٦	التمثيل البياني
	ح ـ	يحلل نتائج الاختبارات لمعرفة:
	١	درجة السهولة والصعوبة لكل الاختبار
	٢	درجة السهولة والصعوبة لكل سؤال
	ط ـ	يوظف نتائج التلاميذ في تحسين تعلمهم تبعاً لـ:
	١	تسجيل ملاحظات حول النتائج
	٢	مناقشة النتائج ومقارنتها
	٣	توجيه التدريس لتعزيز مواطن القوة ومعالجة الضعف الفردي و الجماعي

من خلال استعراض الجدول السابق نجد أن عدد الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول)(١٣٢) كفاية تعليمية تندرج تحت(٣٣) كفاية رئيسة، موزعةً على(٤) مجالات كما يأتي:

جدول(١٠) المجالات والكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول).

م	المجالات	الكفايات الرئيسة	الكفايات الفرعية
١	الخطة السنوية	٣	٨
٢	الخطة الدرسية	١٦	٧٢
٣	التنفيذ	٥	٢١
٤	التقويم	٩	٣١
	الإجمالي	٣٣	١٣٢

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن البرنامج التدريبي(الجزء الأول) ركز كثيراً على مجال الخطة الدرسية، إذ بلغ عدد الكفايات الرئيسة(١٦) كفاية، والفرعية(٧٢) كفاية، نظراً لما للتخطيط من أهميةٍ كبيرةٍ في مناحي الحياة كافة، وفي العملية التعليمية بشكلٍ خاص، إذ إن التخطيط الجيد يؤدي إلى التنفيذ الجيد.

أما التقويم فيأتي بعد التخطيط من حيث عدد الكفايات، إذ بلغ عدد الكفايات الرئيسة(٩) كفايات، والفرعية(٣١) كفاية، وهذا يدل على أن التقويم بالغ الأهمية في العملية التعليمية، إذ به نُقوّم ونقيس ما خطط له ونُفّذ. ويأتي بعد ذلك التنفيذ في المرتبة الثالثة، إذ بلغ عدد الكفايات الرئيسة(٥) كفايات، والفرعية(٢١) كفاية، وأخيراً تأتي الخطة السنوية حيث عدد الكفايات(٣) كفايات رئيسة، و(٨) كفايات فرعية.

وإذا قارنا بين الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) والواقع الميداني نجد أن هذه الكفايات قد ركزت على جوهر المشكلة، المتمثلة في أن غالبية المعلمين لا يهتمون بمجال التخطيط عموماً والخطة الدرسية اليومية على وجه الخصوص(١).

اما التقويم فغالباً ما يعد المعلم اختباراته بشكلٍ ارتجالي، قبل الاختبار بيومين أو ثلاثة، دون الرجوع إلى جدول مواصفات، أو أي معايير أخرى خاصة فيما يتعلق ببناء الاختبارات، أما تحليل الاختبارات والإفادة من نتائجها فتكاد تكون معدومة، كما تشير إليه تقارير الموجهين الفنيين(٢).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الكفايات التعليمية، حيث تشابهت بعض هذه الكفايات مع بعض كفايات عددٍ من الدراسات السابقة من حيث المجالات، ومضمون الكفايات وعددها، مثل دراسة الموسى (١٩٧٨م)، ودارسة أمة الرزاق، وزميليها (١٩٩٣م)، و أنيسة هزاع (١٩٩٩م)، وعلي ردمان (٢٠٠٠م)، والهشامي (٢٠٠٣م)، والخطيب (٢٠٠٦م)،...وغيرها(٣).

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه (ما مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للصفوف(٧ــ٩) من مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول)؟

تم استخدام بطاقة الملاحظة المعدة في ضوء قائمة الكفايات التعليمية السابقة، وتم ملاحظة المعلمين المستهدفين(عينة البحث) أثناء أدائهم التدريسي، ووضع المعيار المناسب أمام كل كفاية، ثم تحليلها إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)،كما هو موضح في الجدول الآتي:

---

(١) تقارير الموجهين الفنيين: مكتب التربية والتعليم، قسم التوجيه التربوي، محافظة المحويت، ٢٠٠٨م.

(٢) المرجع السابق.

(٣) انظر الفصل الثاني: الدراسات السابقة.

جدول(١١) مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول).

م	المجال	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية	تفسير الدلالة عند مستوى(0.05)
١	الخطة السنوية	ذكور	5.70	1.17	20	19	-54.46	0.005	دال إحصائياً
		إناث	6.38	1.26	20	15	-43.31	0.005	دال إحصائياً
٢	الخطة الدرسية	ذكور	138.90	24.36	185	19	-8.46	0.005	دال إحصائياً
		إناث	133.50	22.14	185	15	-9.31	0.005	دال إحصائياً
٣	التنفيذ	ذكور	54.05	12.72	5،52	19	.545	.592	غير دال إحصائياً
		إناث	50.31	11.28	5،52	15	-776	.450	غير دال إحصائياً
٤	التقويم	ذكور	43.00	5.65	5،77	19	-27.32	0.005	دال إحصائياً
		إناث	43.94	3.17	5،77	15	-42.32	0.005	دال إحصائياً

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح الآتي:

١ــ **في مجال الخطة السنوية:** بلغ المتوسط الحسابي للذكور(5.70)، و(6.38) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(1.17)، و(1.26) للإناث، وبلغ المتوسط الفرضي(20) لكلٍ من الذكور والإناث، وكانت درجة الحرية للذكور(19)، والإناث(15) وبلغت قيمة(t) للذكور(-54.46)، و(-43.31) للإناث، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(0.005)، وهذا يشير إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في ممارسة معلمي اللغة العربية للخطة السنوية، وبما أن قيمة(t) سالبة، وهي أصغر من المتوسط، والمتوسط الفرضي؛ إذاً لا توجد أي ممارسة لكفايات هذا المجال.

ويدل هذا على أن المعلمين اعتادوا أن تكون هناك خطط سنوية جاهزة يتم تعميمها من قبل وزارة التربية والتعليم إلى مكاتبها في المحافظات والمديريات والمدارس، ومن ثم إلى المعلمين، ومن يقوم من المعلمين بإعداد خطة سنوية بنفسه؛ فإنها لا تخرج عن النمط نفسه الذي يأتي من الوزارة، غير أنها بعيدةً

كل البعد عما تدرب عليه المعلمون في البرنامج التدريبي(الجزء الأول)، إلا فيما ندر من الكفايات الفرعية.

٢ــ **في مجال الخطة الدرسية**: بلغ المتوسط الحسابي للذكور(138.90)، و(133.50) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(24.36)، و(22.14) للإناث، وبلغ المتوسط الفرضي(185) لكلٍ من الذكور والإناث، وكانت درجة الحرية للذكور(19)، والإناث(15) وبلغت قيمة(t) للذكور(8.46-)، و(-9.31) للإناث، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(0.005)، وهذا يشير إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في ممارسة معلمي اللغة العربية للخطة الدرسية، وبما أن قيمة(t) سالبة، وهي أصغر من المتوسط، والمتوسط الفرضي؛ إذاً لا توجد أي ممارسة لكفايات هذا المجال.

ولعل ذلك يرجع إلى أن المعلمين تدربوا على خطة درسية في برامج الإعداد قبل الخدمة، ومارسوها أثناء عملهم، وكأنهم لا يستطيعون تغيير ما اعتادوا عليه، إذ إن تلك الخطة التقليدية مبسطة، خاصة وأن دفاتر التحضير التي تباع في الأسواق والمكتبات تخدم الخطة التقليدية، وتوفر على المعلم كثيراً من الجهد والوقت، وما على المعلم إلا أن يضع أهداف الدرس وتنفيذها وتقويمها، بالإضافة إلى أن الخطة التقليدية نفسها مبسطة، وتوفر الجهد والوقت، غير أن الخطة الجديدة التي تدرب عليها المعلمون في هذا الجزء من البرنامج خطةٌ نموذجيةٌ شاملةٌ ومفصلة؛ تسعى لتحقيق تعلُّم وتعليم فعَّال، وإن كانت تحتاج إلى وقتٍ وجهدٍ من قبل المعلم؛ فإنها تساعده على تحقيق أهدافه بسهولةٍ ويسر، وإن أخذت منه جهداً ووقتاً في التخطيط ، فإنها ستوفر له الجهد والوقت في التنفيذ.

٣ــ **في مجال التنفيذ**: بلغ المتوسط الحسابي للذكور(54.05)، و(50.31) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(5.65)، و(11.28) للإناث، وبلغ المتوسط الفرضي(5،52) لكلٍ من الذكور والإناث، وكانت درجة الحرية للذكور(19)، والإناث(15) وبلغت قيمة(t) للذكور(.545)، و(776-) للإناث، بينما بلغت الدلالة الإحصائية للذكور(.592)، و(.450) للإناث، وهذا يشير إلى قلة وجود دلالة

إحصائية عند مستوى(0.05) في ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التنفيذ، أي أن معلمي اللغة العربية لم يمارسوا كفايات هذا المجال.

٤ــ **في مجال التقويم**: بلغ المتوسط الحسابي للذكور(43.00)، و(43.94) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(5.65)، و(3.17) للإناث، وبلغ المتوسط الفرضي(5،77) لكلٍ من الذكور والإناث، وكانت درجة الحرية للذكور(19)، والإناث(15) وبلغت قيمة(t) للذكور(27.32-)، و(42.32) للإناث، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(0.005)، وهذا يشير إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التقويم، وبما أن قيمة(t) سالبة، وهي أصغر من المتوسط، والمتوسط الفرضي؛ إذاً لا توجد أي ممارسة لكفايات هذا المجال، ويرجع ذلك إلى أن كفايات هذا المجال تحتاج من المعلمين إلى جهدٍ ووقتٍ، إضافة إلى أنها لم تكن ضمن برامج الإعداد قبل الخدمة.

ويعود السبب الأول ــ في كل ما سبق ــ إلى عدم متابعة أثر التدريب في الميدان التربوي سواءٌ من قطاع التدريب، أم من قطاع التوجيه، لأن الدورات التدريبية تعقد بهدف الالتزام بأوامر وزارة التربية وتنفيذها، وأحياناً بهدف الحصول على المردود المالي ــ وإن كان ضئيلاًــ ، ثم تترك دون متابعة أو إشراف، أو تقويم، كما أشارت بعض نتائج عددٍ من الدراسات السابقة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج كثير من الدراسات السابقة، التي أشارت إلى ضعف مستوى أداء معلمي اللغة العربية، خاصة في(النحو، والنصوص، والقراءة)كدراسة أنيسة هزاع(١٩٩٩م)، وفي النصوص كدراسة حسب النبي(٢٠٠٢م)، وفي النحو كدراسات أبو سودة(٢٠٠٠م)، والسلامي(٢٠٠٠م)، وعبد الواحد الآنسي(٢٠٠٣م)، وفي الأدب والبلاغة كدراسة الصالحي(٢٠٠٩م)، وفي فروع اللغة العربية ككل مثل دراسة عبد السلام قاسم(٢٠٠٠م)، ودراسة عبدالحفيظ (١٩٨٦م)، ودراسة الكولي(١٩٩٨م)، ودراسة الجماعي(٢٠٠٣م)، ودراسةالعقيلي (٢٠٠٤م)، ودراسة الحمزي (٢٠٠٥م)، ودراسة

صويلح(٢٠٠٦م)، ودراسة معيض (٢٠٠٩م)، ودراسة شمسان (١٩٩٩م) على معلمي العلوم، ودراستي المعافا (٢٠٠١م) والبنعلي (٢٠٠٥م) على معلمي الاجتماعيات[١].

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه (هل توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) في مستوى ممارسة الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول))؟

تتضح إجابة هذا السؤال من خلال الجدول الآتي:

جدول(١٢) الفروق بين متغير الجنس(ذكور– إناث) في ممارسة الكفايات التعليمية

م	المجال	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية	تفسير الدلالة
١	الخطة السنوية	ذكور	5.70	1.17	34	-1.66	.106	غير دال إحصائياً
		إناث	6.36	1.26				
٢	الخطة الدراسية	ذكور	138.90	24.36	34	.688	.496	غير دال إحصائياً
		إناث	133.50	22.14				
٣	التنفيذ	ذكور	54.05	12.72	34	.920	.364	غير دال إحصائياً
		إناث	50.31	11.28				
٤	التقويم	ذكور	43.00	5.65	34	-.592	.558	غير دال إحصائياً
		إناث	43.94	3.17				

بالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ الآتي:

١– **في مجال الخطة السنوية:** بلغ المتوسط الحسابي للذكور(5.70)، و(6.36) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(1.17)، و(1.26) للإناث، وكانت درجة الحرية للجنسين(34)، وبلغت قيمة (t)للجنسين(-1.66)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(.106)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق

(١) انظر الفصل الثاني: الدراسات السابقة.

دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) تعزى إلى متغير الجنس(ذكور_ إناث)،سواءً في المجال بشكلٍ عام، أو في الكفايات الفرعية.

٢_ **في مجال الخطة الدرسية**: بلغ المتوسط الحسابي للذكور(138.90)، و(133.50) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(24.36)، و(22.14)للإناث، وكانت درجة الحرية للجنسين(34)، وبلغت قيمة(t) للجنسين(.688)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(.496)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) تعزى إلى متغير الجنس(ذكور_ إناث)،سواءً في المجال بشكلٍ عام، أو في الكفايات الفرعية.

٣_ **في مجال التنفيذ**: بلغ المتوسط الحسابي للذكور(54.05)، و(50.31) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(72،12)، و(11.28) للإناث، وكانت درجة الحرية للجنسين(34)، وبلغت قيمة(t) للجنسين(.920)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(.364)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) تعزى إلى متغير الجنس(ذكور_ إناث)،سواءً في المجال بشكلٍ عام، أم في الكفايات الفرعية.

٤_ **في مجال التقويم**: بلغ المتوسط الحسابي للذكور(43.00)، و(43.94) للإناث، بينما بلغ الانحراف المعياري للذكور(5.56)، و(3.17) للإناث، وكانت درجة الحرية للجنسين (34)، وبلغت قيمة (t) للجنسين(.592-)، بينما بلغت الدلالة الإحصائية لكلا الجنسين(.558)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) تعزى إلى متغير الجنس(ذكور_ إناث)،سواءً في المجال بشكلٍ عام، أو في الكفايات الفرعية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج بعض من الدراسات السابقة التي لم تشر إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس، كدراسة الصالحي(٢٠٠٩م).

الفصل السادس

خلاصة البحث

نتائج البحث

توصيات البحث

مقترحات البحث

ملخص البحث باللغة الانجليزية

الفصل السادس

خلاصة البحث ونتائجه وتوصياته ومقترحاته

يتناول هذا الفصل ملخصاً للخطوات والإجراءات التي اُتبعت في هذا البحث وصولاً إلى النتائج والتوصيات والمقترحات، وما الذي شمله كل فصل من فصول البحث، وهي كما يأتي:

أولاً: خلاصة البحث:

هدف البحث إلى معرفة أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة البحث الآتية:-

١ــ ما أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي؟

٢ــ ما الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي؟

٣ــ ما مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات؟

٤ــ هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) في مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية المضمنة في البرنامج تعزى لمتغير الجنس(ذكور-إناث)؟

تم الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال فصول البحث كما يأتي:-

الفصل الأول: شمل مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومنهجه وإجراءاته، وأخيراً تحديد المصطلحات الواردة فيه.

الفصل الثاني: تضمن استعراضاً للدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالموضوع وتوضيح الهدف منها، والأدوات المستخدمة، والعينة، وبعض النتائج والتوصيات المتعلقة بهذا البحث والتي تم تقسيمها إلى أربعة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بشكل عام.

المحور الثالثة: دراسات تناولت تقويم أداء معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

المحور الرابع: دراسات تناولت تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة بشكل عام.

تم التعليق على الدراسات السابقة بشكلٍ عام، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة، ثم تحديد أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: تناول الإطار النظري وقُسِمَ إلى محورين:

المحور الأول: التعليم الأساسي في اليمن، نشأته، وأهدافه، ومشكلاته، وأهمية إعداد المعلم، وأهداف تعليم اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي، وخصائص المرحلة الأساسية.

المحور الثاني:التدريب: مفهومه، ونشأته، وأهدافه، وأهميته، وأسسه ومتطلباته، وأنواعه، ومشكلاته، والتعريف بالبرنامج التدريبي(الجزء الأول).

الفصل الرابع: تحدث عن البحث الميداني وإجراءاته من خلال:

- تحديد مجتمع البحث والعينة المستهدفة، وعددها ونوعها وعملها.
- إعداد القائمة الأولية للكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية للصفوف من(٧-٩) من التعليم الأساسي المضمنة في البرنامج التدريبي(الجزء الأول)، وعرضها على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من سلامتها ودقتها، ومدى انتماء كل فقرة للمجال التي وضعت فيه، ثم تعديلها في ضوء آراء ومقترحات غالبية المحكمين حتى أصبحت في صورتها النهائية.
- تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة للأداء مكونة من أربعة مجالات واشتملت على(١٣٢) فقرة، وللتأكد من ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة (كوبر) لتحديد نسبة الاتفاق حيث بلغت أعلى نسبة اتفاق (90،5%)، وهذا يدل على ارتفاع ثبات البطاقة.

بعد التأكد من الثبات تم ملاحظة الأداء لعينة البحث التي تكونت من(٢٠)معلماً و(١٦) معلمةً موزعة على مجموعتين: تجريبية وضابطة، المجموعة الأولى تجريبية وعددها(١٠) معلمين و(٨) معلمات، والمجموعة الثانية ضابطة وعددها(١٠) معلمين و(٨) معلمات.

وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية(spss) لاستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ والدلالة الإحصائية، والمتوسط الفرضي، وقيمة(t) وتم وضع النتائج في جداول خاصة تمهيداً لمناقشتها.

الفصل الخامس:

تناول عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها.

الفصل السادس:

تناول خلاصة البحث، وخطواته، ونتائجه، والتوصيات والمقترحات والنتائج التي تم التوصل إليها، وأخيراً المراجع والملاحق.

ثانياً: النتائج التي توصل إليها البحث:-

توصل البحث إلى عدد من النتائج وهي:

١- وضع قائمة بالكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية للصفوف(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي المستنبطة من البرنامج التدريبي الجزء الأول، مكونة من(١٣٢) كفاية موزعة على أربعة مجالات هي:-

- مجال الخطة السنوية (العامة) ويشمل(٨) كفايات.
- مجال الخطة الدرسية اليومية(التحضير) ويشمل(٧٢) كفاية.
- مجال التنفيذ ويشمل(٢١) كفاية.
- مجال التقويم ويشمل(٣١) كفاية.

٢- مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية للصفوف من(٧ـ ٩) للكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول)، ضعيف جداً، بل يكاد يكون معدوماً وهو ما اتفق مع كثيرٍ من نتائج الدراسات السابقة.

٣- يوجد أثر ضعيف جداً للتدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من(٧ـ٩) من مرحلة التعليم الأساسي من خلال النتائج التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في ممارسة الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.05) تعزى لمتغير الجنس(ذكورـ إناث) في ممارسة الكفايات التعليمية المضمنة في البرنامج التدريبي(الجزء الأول).

٥- قلة وجود أي نوع من أنواع المتابعة للتدريب أثناء الخدمة في الميدان التربوي، وهو ما شكّل حجر العثرة لجدوى التدريب..

٦- ضعف اختيار الوقت المناسب لتنفيذ البرامج التدريبية، كما أفاد المعلمون عينة البحث، وما أشارت إليه كذلك نتائج بعض الدراسات السابقة.

٧- قلة وجود موجهين تربويين متخصصين لمادة اللغة العربية، وكثيرٍ من المواد، ويؤكد غالبية المعلمين عينة البحث، أنه منذ عملهم في الميدان لم يزرهم أي موجة لمادة اللغة العربية، وهو ما أشار إليه مديرو المدارس.

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الميداني التي تم التوصل إليها، يقدم الباحث بعض التوصيات التي يرى الإفادة منها في تحسين أثر التدريب، وتحقيق الأهداف المرجوة منه، بالإضافة إلى الرفع من مستوى أداء معلمي اللغة العربية وهي:

١ــ بناء البرامج التدريبية وفق ما يحتاجه المعلمون في الميدان التربوي، وبما يعززهم، ويعالج قصورهم.

٢ــ تقويم البرامج التدريبية قبل تطبيقها في الميدان التربوي.

٣ــ المتابعة المستمرة للمعلمين في صفوفهم للتأكد من مدى تطبيقهم لما تدربوا عليه، ومعرفة أثر التدريب ونتائجه.

٤ــ إلزام جميع المعلمين في الميدان بحضور البرامج التدريبية كلّ في مجال تخصصه، ووضع جزاءات على من يتخلف عن حضور البرامج التدريبية.

٥ــ منح العلاوات السنوية للمعلمين الذين يحضرون الدورات التدريبية.

٦ــ الإشراف المباشر والمستمر من قبل قطاع التدريب والتأهيل بالوزارة أثناء تنفيذ البرامج التدريبية.

٧ــ إعداد مدربين أكفاء مؤهلين تأهيلاً جيداً، وتزويدهم بكل جديد في مجال التدريب والتعليم.

٨ــ ضرورة أن يتحول المدربون إلى موجهين، فيكونوا مدربين وموجهين في الوقت ذاته؛ كي يتابعوا ويوجهوا ما دربوا المعلمين عليه.

٩ــ إدخال البرامج التدريبية التي تم التدرب عليها أثناء الخدمة ضمن مقررات مؤسسات الإعداد في الكليات والمعاهد.

١٠ــ يجب أن تتاح فترة طويلة من الزمن لمعلمي المستقبل للعمل بصورة كاملة داخل البيئة المدرسية، بدلاً من الاقتصار على حصص التربية العملية المحددة.

١١ــ تطوير الأنظمة والقوانين؛ ليصبح التدريب أثناء الخدمة مستمراً، ولا يقتصر على سنة، أو أكثر.

١٢ــ اتساع قاعدة المشاركين في التخطيط لبرامج التدريب؛ بحيث يشارك فيها المعلمون والمشرفون والموجهون من ذوي الخبرة والكفاءة، ومؤلفو المناهج ومطوروها، وأساتذة من كليات التربية والجهات ذات الاختصاص، والباحثون التربويون ممن لهم أبحاث ودراسات في إعداد المعلم وتدريبه.

١٣ــ الاهتمام بالجوانب التطبيقية في تدريب المعلمين، وإيجاد وسائل مصاحبة؛ لتنفيذ الأنشطة.

١٤ــ وضع تصورات مستقبلية لبرامج التدريب؛ بحيث تواجه متطلبات العصر المتجددة.

١٥ــ زيادة الاهتمام بمشكلات المعلمين التربوية وحاجاتهم، وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لها.

١٦ــ تشجيع البحوث التقويمية للتأكد من مدى تحقيق أهداف البرامج التدريبية، والعمل على الإفادة منها؛ لمعالجة القصور، وتعزيز نواحي القوة.

١٧ــ العمل على إيجاد قاعات خاصة بالتدريب في كل مدرسة محورية، وتزويدها بالأجهزة الكافية والمريحة، والوسائل والتقنيات الحديثة.

١٨ــ الاهتمام بتوفير المكتبات في كل مدرسة، وتزويدها بمصادر ومراجع اللغة العربية.

١٩ــ إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية لكل أجزاء كتب اللغة العربية وفروعها، ولكل الصفوف من الأول وحتى الثالث الثانوي، وتوزيعها على كافة المدارس، وبما يكفي جميع المعلمين، إذ لوحظ من خلال البحث الميداني أن نسبة(٩٥%) من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية لا يوجد لديهم دليل معلم، ونسبة(١٠٠%) من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية لا يجدون دليل معلم.

رابعاً: المقترحات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحث أجراء دراسات و أبحاث في المجالات الآتية:

١ــ إجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في الجزء الثاني من البرنامج التدريبي، وبقية الأجزاء التي ستأتي.

٢ــ إجراء دراسة لتقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

٣ــ إجراء دراسة لتقويم أداء معلمي اللغة العربية في إعداد الاختبارات الشهرية، والفصلية، والنهائية.

المراجع

أولاً: الكتب:

١- القرآن الكريم.

٢- إبراهيم محمد عطا(٢٠٠٦م): المعلم(إعداده ــ تدريبه ــ مسؤلياته)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٣- ابن منظور(١٩٩٣م): لسان العرب، ج٥، دار أحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

٤- أحمد الخطيب، رادح الخطيب(١٩٩٧م): الحقائب التدريبية، دار المستقبل، عمان الأردن.

٥- أحمد اللقاني، وعلي الجمل(١٩٩٩م): معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٦- أحمد صالح علوي، وآخرون(٢٠٠٠م): أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، سلسلة دراسات وأبحاث تربوية، صنعاء، اليمن.

٧- أحمد علي الحاج محمد(١٩٩٩م): التعليم اليمني جذور تشكله واتجاهات تطوره، ط١، دار الفكر المعاصر، صنعاء، اليمن.

٨- أحمد علي الحاج محمد(٢٠٠١م): دليل المعلم اليمني لتحقيق الأهداف التربوية، دارالشوكاني،صنعاء، اليمن.

٩- الإدارة العامة للشؤون القانونية بوزارة التربية والتعليم: اللائحة الداخلية للتدريب اللامركزي القائم على نظام المدرسة المحورية، القرار الوزاري رقم(٤٢٥)، لسنة٢٠٠٣م، صنعاء، اليمن.

١٠- السيد سلامة الخميسي(٢٠٠٣م): دراسات وبحوث عن المعلم العربي، بعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، ط١، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

١١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(١٩٧٣م): مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مطبعة المتقدم، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.

١٢- بدر سعيد الأغبري(١٩٩٣م): نظام التعليم في الجمهورية اليمنية، ط١، دار اقرأ، صنعاء، اليمن.

١٣- بدر سعيد الأغبري(٢٠٠٣م): إصلاح التعليم وتطويره في اليمن، دار الكتاب، صنعاء، اليمن.

١٤- جعفر سعادة(١٩٩٣م): التدريب، أهميته، والحاجة إليه، أنماطه، تحديد احتياجاته، بناء برامجه، والتقويم المناسب له، الدار الشرقية، القاهرة، مصر.

١٥- جمانة محمد عبيد(٢٠٠٦م): المعلم(إعداده ــ تدريبه ــ كفاياته)، ط١، دار صفاء، عمان، الأردن.

١٦- حسن أحمد الطعاني(٢٠٠٢م): التدريب مفهومه، وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، الإصدار الأول، دار الشروق، عمان، الأردن.

١٧- حسن شحاته(د.ت): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مصر.

١٨- حلمي الوكيل(١٩٨٢م): تطوير المناهج (أسبابه، أسسه، معوقاته)، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٩- خالد طه الأحمد(٢٠٠٥م): تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٢٠- رئاسة الوزراء المجلس الأعلى للتخطيط والتعليم(٢٠٠٥م): مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية(مراحله، وأنواعه المختلفة)، للعام(٢٠٠٣/٢٠٠٤م)، أغسطس، صنعاء، اليمن.

٢١- رشدي أحمد طعيمة(٢٠٠٦م): المعلم(كفاياته ــ إعداده ــ تدريبه)، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢٢- سعاد سالم السبع(٢٠٠٩م): المفيد في تعليم اللغة العربية، مقرر أساليب التدريس رقم(٢) لتلاميذ القسم الثالث بقسم اللغة العربية للعام٢٠٠٩/٢٠١٠م، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٢٣- سنن أبي داود: كتاب الأدب، باب في شكر المعروف، ٥/٢٨٠(٤٧٧٨).

٢٤- سعيد عبده مقبل(٢٠٠٦م): التعليم العام في الجمهورية اليمنية الواقع وآفاق التطور (دراسة تحليلية، نقدية)، ط١، مؤسسة العفيف الثقافي، صنعاء، اليمن.

٢٥- سهيلة الفتلاوي(د.ت): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار المشرق، عمان، الأردن.

٢٦- صالح ذياب هندي وعلي يحيى محمد(١٩٩٧م): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامي بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، العدد(٤٢)، يونيو.

٢٧- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر(١٤١١هـ): أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية، دار ثقيف، الرياض، السعودية.

٢٨- علي هود باعباد(٢٠٠٣م): التعليم في الجمهورية اليمنية(ماضيه، حاضره، مستقبله)، ط٧، مكتبة الإرشاد، صنعاء، اليمن.

٢٩- فؤاد علي العاجز، ونبيل داود جبر: تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة، تكوين المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر،٢١ــ٢٢ يوليو ٢٠٠٤م، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

٣٠- قطاع التدريب والتأهيل(٢٠٠٦م): البرنامج التدريبي لمعلمي مادة اللغة العربية في الصفوف من (٤-٩) من مرحلة التعليم الأساسي،(الجزء الأول، كفايات تعليمية) (يومـــ١٢ـــاً) دليل المتدرب في مشروع تطوير التعليم الأساسي، صنعاء، اليمن.

٣١- لويس روبين(١٩٨٩م): تدريب المعلمين أو المدرسين أثناء الخدمة(المواصفات والطرق والاتجاهات)، جامعة ألينويز، الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة د/ نوري عباس العلواني، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، مطبعة الجاحظ، بغداد، العراق.

٣٢- مجيد غانم، وزملاؤه(١٩٩٠م): تقييم نظام تدريب المعلمين في الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، اليمن.

٣٣- محمد أحمد شوق، محمد مالك محمد سعيد(٢٠٠١م): معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته) في ضوء التوجيهات الإسلامية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٣٤- محمد بن أبي بكر الرازي(٢٠٠٣م): مختار الصحاح، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.

٣٥- محمد قدري لطفي(١٩٨٦م): معلم التربية الإسلامية واللغة العربية، تصور مقترح لتدريبه وتنمية مهاراته، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، سلسلة النهوض بتعليم اللغة العربية، إدارة التربية، تونس.

٣٦- محمود طافش، حسن الغريب(٢٠٠٦م): كيف تكون معلماً مبدعاً، ط١، دار جهينة، عمان، الأردن.

٣٧- مركز التطوير التربوي: دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة، الإدارة العامة للقياس والتقويم ، وزارة المعارف، السعودية.

٣٨- مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة(٢٠٠٥م): إعداد المعلم(تنميته، وتدريبه)، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

٣٩- نبيل أحمد صبيح(١٩٨١م): دراسات في إعداد وتدريب المعلمين، ط١، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.

٤٠- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٥م): استراتيجية التدريب والتأهيل، صنعاء، اليمن.

٤١- وزارة التربية والتعليم(١٩٩٢م): القانون العام للتربية والتعليم، صنعاء، اليمن.

٤٢- وزارة التربية والتعليم: الاستراتيجية الوطنية لتطوير للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، المؤسسة العامة لمطابع الكتاب المدرسي، يناير، ٢٠٠٣ـ ٢٠١٥م،، صنعاء، اليمن.

٤٣- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨م): تقارير الموجهين الفنيين، مكتب التربية والتعليم، قسم التوجيه التربوي، محافظة المحويت، اليمن.

٤٤- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٢م): دليل المعلم إلى تدريس كتاب لغتي العربية للصف السابع من التعليم الأساسي، ط١، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن.

٤٥- وزارة التربية والتعليم: وثيقة مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن.

ثانياً: <u>الرسائل العلمية والدراسات السابقة:</u>

٤٦- أسماء عبد الرحمن حسن(٢٠٠١م): مدى توافر مهارات الأسئلة الفصلية لدى مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٤٧- أمة الباري محمد الحمزي(٢٠٠٥م):مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٤٨- أمة الرزاق علي حمد، طه غانم، ومحمد حاتم المخلافي(١٩٩٣م): الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة صنعاء، اليمن.

٤٩- أمة الكريم أبو زيد(١٩٩٦م): الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٥٠- أنيسة محمود هزاع(١٩٩٩م): الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ج.ي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٥١- جاسم محمد السلامي(٢٠٠٠م): تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس أدب الأطفال والقواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

٥٢- جبر محمد عبد الله الكولي(١٩٩٨م): تقويم أداء معلمي المرحلة الأساسية في ضوء الكفايات التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الجزيرة، السودان.

٥٣- رحمة عبد الله الهشامي(٢٠٠٣م): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

٥٤- عبد السلام علي قاسم(٢٠٠٠م): الكفايات التخصصية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية، ومستوى ممارستها في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٥٥- عبد الكريم عبد الله شمسان(١٩٩٩م): مدى إتقان معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمدينتي تعز وعدن لعمليات العلم، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة عدن، اليمن.

٥٦- عبد الكريم قاسم عبده علي(٢٠٠٦م): الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٥٧- عبد المنعم حسن شامية(١٩٩٨م): الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، حنتوب، جامعة الجزيرة، السودان.

٥٨- عبد الواحد الآنسي(٢٠٠٣م): تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٥٩- عبد الوهاب أحمد الجماعي(٢٠٠٣م): مدى تحقق أهداف تعليم اللغة العربية وحاجات التطوير في نهاية المرحلة الأساسية باليمن، رسالة ماجستير، جامعة محمد الخامس السويسي، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.

٦٠- عفيف عبد الله الرميمة(٢٠٠٤م): مدى إسهام برامج التدريب عن بعد أثنا ء الخدمة في تحسين المهارات التدريب لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، تونس.

٦١- علي أحمد محسن ردمان(٢٠٠٠م): الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٦٢- فاطمة درويش المضموني(٢٠٠٦م): الاحتياجات التدريبية لموجهي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ج.ي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٦٣- فؤاد حسين الصالحي(٢٠٠٩م): تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس الأدب والبلاغة في ضوء الكفايات اللازمة له بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٦٤- فؤاد عبد الحافظ(١٩٨٢م): تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

٦٥- فؤاد عبد الحفيظ(١٩٨٦م): مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تحديدها وتقويمها، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

٦٦- محمد أحمد الموسى(١٩٨٧م): بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

٦٧- محمد حسب النبي(٢٠٠٢م): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النصوص الشعرية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية بطمياط، جامعة المنصورة، مصر.

٦٨- محمد عبد الله العمري(٢٠٠٣م): تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٦٩- محمد عبد الله معيض(٢٠٠٩م): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

٧٠- هناء صالح صويلح(٢٠٠٦م): مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الفصلية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

ثالثاً: المجلات والدوريات

٧١- إبراهيم محمد كرم(٢٠٠٠م): مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام للكفايات التدريسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد السابع، ديسمبر.

٧٢- أحمد سعيد حيدر(٢٠٠٠م): تقويم مستوى الأداء للكفايات التدريسية لدى التلاميذ المعلمين في التربية العملية من وجهة نظر مشرفيهم، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، صنعاء، اليمن، العدد الخامس عشر.

٧٣- أكرم البرديسي(١٩٩٦م): تحديد الكفايات التربوية والتعليمية اللازمة لمعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، السنة(١٦) العدد(٦٢).

٧٤- أفكار سالم: تدريب المعلمين في المدرسة الحديثة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مجلة التربية القطرية، العددان(١٣١،١٣٢)، السنة(٢٨،٢٩)، ديسمبر،مارس (١٩٩٩م، ٢٠٠٠م).

٧٥- الزعبي، وزملاؤه(١٩٩٢م): اتجاهات المتدربين في مديرية الزرقاء نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي، ومدى تلبيته لحاجاتهم، رسالة المعلم، العدد الرابع، المجلد الثالث والأربعون، عمان، وزارة التربية والتعليم، كانون الأول ١٩٩٢م.

٧٦- أمينة عباس كمال، عبد العزيز الحر(٢٠٠٣م): أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(٢٠) السنة(١٨).

٧٧- خيري علي إبراهيم عبد العزيز(١٩٨٩م): الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها، الإسماعيلية، المجلد الأول، ١٥-١٨ يناير ١٩٨٩م.

٧٨- سلطان سعيد المخلافي(٢٠٠٢م): مدى فعالية برنامج تدريب الموجهين التربويين في الجمهورية اليمنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، المجلد الأول، يناير ٢٠٠٢م.

٧٩- سهام عبد الرحمن الصويغ(٢٠٠٠م): التدريب أثناء الخدمة وفعاليته في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد(٧٦)، لسنة(٢١).

٨٠- عبد الحكيم موسى مبارك(١٩٩٥م): تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الأبتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام، مجلة جامعة أم القري، العدد الحادي عشر، السنة التاسعة.

٨١- عبد المحسن بن سالم العقيلي(٢٠٠٥م): التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد(٧٦)، المجلد(١٩).

٨٢- عبد الله مغرم الغامدي، حمدان أحمد الغامدي(٢٠٠٠م): تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحققها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي، العدد(٧٦)، السنة(٢١).

٨٣- عبد الله قاسم عبد الله(٢٠٠٧م): الكفايات التدريسية للمعلمين في المدارس الثانوية، في مدينة عدن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة البحوث والدراسات التربوية، ديسمبر، صنعاء.

٨٤- علي عبد السلام عظيم(١٩٩٦م): الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية، مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد الأول، فبراير.

٨٥- على موسى الشوملي(٢٠٠٠م): أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل تلاميذهم لقواعدها النحوية، المجلة التربوية، الكويت، المجلد الرابع عشر، العدد(٥٥).

٨٦- فضيلة عبد المحسن أبو سودة(٢٠٠٠م): تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي، مجلة جامعة أم القرى، المجلد(١٢)، العدد الثاني.

٨٧- محمد المعاقا(٢٠٠٢م): تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد(١٦).

٨٨- محمد إبراهيم الخطيب(٢٠٠٦م): الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد السابع، العدد الرابع، ديسمبر.

٨٩- محمد علي الأمير(٢٠٠٢م): الدور المستقبلي لكلية التربية في تدريب معلمي التعليم الابتدائي والإعدادي في دولة قطر في ضوء المتغيرات الجديدة، مجلة التربية القطرية، العدد الحادي والأربعون بعد المائة ، السنة الحادية والثلاثون، يونيو.

٩٠- محمود عبد الحليم منسي(١٩٨٤م): آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول برامج التدريب أثناء الخدمة، رسالة التربية، السنة الرابعة، العدد الثالث، كلية التربية، فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

٩١- وحيد أحمد الهندي(١٩٩٣م): واقع التدريب في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية استطلاعية، مجلة معهد الإدارة العامة، السنة الثالثة والثلاثون، العدد(٧٩)، الرياض، السعودية.

رابعاً: المراجع الأجنبية

92- Alansari، I.(1995):In-service education and training of EFL teachers in Saudi Arabia، A study of current position، and future needs. Unpublished M.E.D ،University of Southampton، United Kingdom.

93- Al khawaldeh، A.(2007). Perspectives of EFL teachers enrolled in the professional Diploma programme on their In- service Education and training. Sana'a University Journal of Education&. Psychological scienes:Vol.4،issue No.1.

94- Conco، P.Z.(2004):How Effective Training for Teachers in Rural school context. Unpublished dissertation submitted inpartial fulfillment of requirement for the M،PHIL in Education for community Development، University of Pretoria.

95- D. B Dickenson، (1981).A personalized approach lopper- service teacher development، P H.D university of Wyoming dissertation abstract International- vol; NZ، MO، I.

96- Elias(1980): The problem of beginning teaches، crisis in training، Quoted in fullen، M.(1992) The new Meaning of Educational change، London. Cassell. Mac Donald، D and

97- Tillma، H (1994): Training and processional Expertise Bridging the GAP between new intonation and pre - Existing Beliefs of teachers. teaching and teacher education. Vol. I. NO.6.

98- Yehia Ahmad Qaid(2003): In –service Training for Teachers of English in Yemen An Agenda Unpublished thesis submitted to، Hodeida University .

خامساً: الأنترنت

٩٩- مركز التدريب التربوي بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية: ثقافة التدريب،

مشرف الموقع/ علي بن محمد الصافي، المشرف التربوي للتدريب.

http://www.dawaserda..gov . sa / tdreeb / thagafah-2.htm .02/02/2009

١٠٠- عبد الحسين رزوقي الجبوري: مركز التدريب التربوي بوادي الدواسر، التربية والحياة،

تدريب المعلمين وسيلة أم غاية، ٢٠٠٥/١١/١٨م. تاريخ النقل من الموقع،٢٠٠٩/٢/٢م.

http://www.tarba.not/spsections/Articles.uspx?Artld=290&Reset=1

١٠١- موقع وزارة التربية والتعليم على الانترنت، ٢٨ديسمبر٢٠٠٧م، قطاع التدريب والتأهيل

التربوي بين الجدوى والممكن.

١٠٢- المؤتمرات التربوية الحديثة: تاريخ النقل ٢٠١٠/١/١٢م.

http://www.moe.gov.bh/conferences/index.asp

الملاحق

الملحق رقم(١)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة صنعاء

نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي

كلية التربية - صنعاء

قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

الأستاذ الدكتور الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بدراسة علمية لنيل درجة الماجستير في التربية هدفها(أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف(٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية).

ولقياس ذلك الأثر قام الباحث بإعداد قائمة أولية بالكفايات التعليمية مشتقة من البرنامج التدريبي الذي تم تدريب المعلمين عليه(الجزء الأول).

وعليه:

يرجو الباحث التكرم بالاطلاع على القائمة وإبداء آرائكم بوضع علامة (/) أمام المعيار الذي يمثل وجهة نظركم حول:

- مناسبة أو قلة مناسبة هذا المعيار للملاحظة .
- حذف أو إضافة أو تعديل صياغة أي فقرة تتطلب ذلك.
- انتماء أو قلة انتماء المعيار إلى المجال الذي وضع فيه.

وأملي بعد الله سبحانه وتعالى كبير أن يستفيد الباحث من آرائكم العلمية السديدة بحكم تخصصكم وخبرتكم في المجال التربوي والعلمي....

شاكراً لكم سلفاً حسن تعاونكم

وجزاكم الله خيرا

الباحث /

علي محمد علي إسماعيل

الملحق رقم(١)

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة السنوية	أ ــ	يعد خطة سنوية واضحة من حيث :					
	١	الأهداف					
	٢	الاستراتجيات التدريسية					
	٣	أساليب التقويم					
	ب	يعد خطة سنوية شاملة لـــ :					
	١	مجالات الأهداف					
	٢	مفردات المادة					
	٣	عناصر الخطة					
	جـ	يعد خطة سنوية واقعية من حيث :					
	١	قابلية أهدافها للتحقيق					
	٢	قابلية أنشطتها للتنفيذ في ضوء الإمكانات المتاح					
	٣	يمكن تنفيذها في الزمن المحدد (وفقاً لبرنامج توزيع المقررات)					
الخطة الدرسية	أ ــ	يحلل النص الشعري بحسب بنيته:					
	١	الثقافية					
	٢	الدلالية					
	٣	الفنية					
	٤	الإيقاعية					
	ب	يحلل النص النثري بحسب بنيته:					
	١	النص					
	٢	الفقرة					
	٣	الجملة					
	٤	الكلمة					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
	ج	يحلل المحتوى النحوي بحسب بنيته إلى :					
	١	حقائق					
	٢	مفاهيم					
	٣	مبادئ					
	٤	تعميمات					
	د ـ	يحدد أهداف الدارس وفقاً لمجالاتها:					
	١	المعرفية					
	٢	المهارية					
	٣	الوجدانية					
الخطة الدرسية	هـ	يصوغ أهدافاً معرفية وفقاً للمستويات :					
	1	تذكر					
	٢	فهم					
	٣	تطبيق					
	٤	تحليل					
	٥	تركيب					
	٦	تقويم					
	و	يصوغ أهدافا مهارية وفقاً للمستويات:					
	١	الملاحظة					
	٢	التقليد					
	٣	الممارسة					
	٤	الآلية					
	٥	التدقيق					
	٦	الإبداع					
	ز	يصوغ أهدافاً وجدانية وفقاً للمستويات :					
	١	الاستقبال					
	٢	الاستجابة					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة الدرسية	٣	تكوين القيمة					
	٤	التنظيم					
	٥	الاتصاف					
	ح	يصوغ أهدافاً سلوكية وفقاً لمعايير الصياغة بحيث تكون :					
	١	واضحة					
	٢	قابلة للملاحظة والقياس					
	٣	مصاغة بالفعل المضارع					
	٤	موجهة نحو التلميذ المفرد					
	٥	متضمنة للشروط والمعايير					
	ط	يحدد طرق تدريس مناسبة لـــ:					
	١	مستوى التلاميذ					
	٢	الأهداف					
	٣	طبيعة المحتوى					
	٤	قدرات التلاميذ					
	٥	الفروق الفردية					
	٦	قدرات المعلم					
	٧	الإمكانات					
	ي	يحدد وسائل تعليمية مناسبة لـــ :					
	١	تحقيق الأهداف					
	٢	الطريقة					
	٣	خصائص المتعلمين					
	ك	يحدد أنشطة تعليمية وفقاً لـــ:					
	١	أهداف المادة					
	٢	طبيعة المحتوى					
	٣	حاجات التلاميذ					
	٤	قدرات التلاميذ					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة الدرسية	٥	التنوع					
	٦	الإمكانات المتاحة					
	ل	يخطط لتوظيف أساليب تتناسب مع طبيعة الفروع اللغوية:					
	١	الشعرية					
	٢	النثرية					
	٣	النحوية					
	م ــ	يخطط لتوظيف طرائق واستراتجيات التدريس التي تم التدرب عليها:					
	١	تتال القمر					
	٢	الجداول الذاتية					
	٣	المناقشة					
	٤	لعب الأدوار					
	٥	التعلم التعاوني					
	٦	الاكتشاف					
	٧	الاستقراء					
	٨	طرح الأسئلة الذاتية					
	٩	التقريب المتدرج					
	١٠	المعرفة القبلية					
	ن	يحدد أساليب تقويم مناسبة لـــ :					
	١	الأهداف					
	٢	المحتوى					
	٣	قدرات التلاميذ					
	٤	الزمن المتاح					
	٥	ظروف المدرسة وإمكاناتها					
	٦	مراحل الدرس					
	س	يصمم خطة دراسية وفق عناصرها الأساسية :					
	١	الأهداف					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة الدرسية	٢	المحتوى					
	٣	المجال والمستوى					
	٤	الزمن					
	٥	الوسائل والأساليب والأنشطة					
	٦	التقويم					
	ف	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لـ :					
	١	جميع الدروس					
	٢	معظم الدرس					
	٣	قليل من الدروس					
	٤	بعض من الدروس					
	٥	نادراً ما يعد					
	٦	لا يعد					
		المجموع					
التنفيذ	أ ــ	التمهيد للدرس:					
	١	يشوق ويشد انتباه التلاميذ					
	٢	يناسب موضوع الدرس					
	٣	يثير حاستي السمع والبصر					
	ب	الإلمام بالمادة الدراسية :					
	١	التوسع في طرح الدرس					
	٢	تبسيط عرض المادة					
	٣	قلة الوقوع في الأخطاء					
	٤	الحرص على الإجابات الصحيحة					
	٥	الدقة في عرض المعلومات					
	٦	أسئلته دقيقة علمياً					
	٧	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات الشفوية والكتابية					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
	٨	يكثر من ضرب الأمثلة					
	٩	يشجع المواقف الإبداعية					
	ج	يستخدم الألعاب لتنمية المهارات اللغوية:					
	١	المربعات					
	٢	إدراك الألفاظ باللمح السريع					
	٣	خرائط المفاهيم					
	٤	تصنيف ووضع المسميات في مكانها					
	٥	ألعاب استدعاء الخبرات					
التنفيذ	د ـــ	يوظف أساليب تشجع المعلمين على المشاركة والتفاعل الايجابي من خلال :					
	١	التواصل معهم بالفصحى					
	٢	توظيف القصة والحكاية					
	٣	استخدام الألعاب اللغوية					
	هـــ	يستخدم لغة سليمة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث :					
	١	فصاحة الألفاظ					
	٢	سلامة التراكيب اللغوية					
	٤	مناسبتها لمستويات التلاميذ					
	٥	ابتعادها عن اللهجة المحلية					
	٦	تشجيع التلاميذ على اللغة السليمة					
	و	يوظف طرائق واستراتيجيات التدريس بفاعلية وفقاً لـــ :					
	١	مهارتها					
	٢	خطواتها					
التقويم	أ ـــ	يستخدم أنواع التقويم					
	١	التشخيصي					
	٢	البنائي					
	٣	الختامي					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
	ب	المتابعة المستمرة للتلاميذ والمتمثلة في :					
	١	الاستخدام المستمر للتقويم في مراحل الدروس المختلفة					
	٢	إجراء الاختبارات بشكل منتظم					
	٣	المتابعة المستمرة لأعمال وواجبات التلاميذ					
	جـ	يعد جدول مواصفات بناء الاختبار وفقاً لــ :					
	١	الأوزان النسبية لمستويات الأهداف المنصوص عليها في دفتر إعداد المعلم					
	٢	الأوزان النسبية للمحتويات					
	د ــ	يبني الاختبارات وفقاً لــ :					
	١	جدول الواصفات					
التقويم	٢	التنوع في الأسئلة الموضوعية والمقالية					
	٣	التنوع في الأسئلة المفتوحة والمغلقة					
	٤	أسئلة اكتشاف الموهوبين					
	٥	التنوع في أشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية					
	هـ	يصوغ الأسئلة الاختبارية وفقا لمعايير الصياغة من حيث :					
	١	صياغتها بدلالة الأهداف					
	٢	صحتها ودقتها					
	٣	سلامة تراكيبها وخلوها من الأخطاء العلمية واللغوية					
	و	يقيم اختبارات تحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التقييم من حيث :					
	١	الصدق والثبات					
	٢	الشمول					
	٣	الموضوعية					
	٤	الإنسانية					
	٥	التمييز					
	٦	التنوع					

جدول(١) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها الأولية.

المجال	م	الكفايات التي تدرب عليها	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
التقويم	ز	يحلل نتائج الاختبارات التحصيلية بأساليب إحصائية مستخدماً :					
	١	الوسط					
	٢	الوسيط					
	٣	المنوال					
	٤	المدى					
	٥	النسبة المئوية					
	٦	التمثيل البياني					
	ح	يحلل نتائج الاختبارات لمعرفة :					
	١	درجة السهولة والصعوبة لكل الاختبار					
	٢	درجة السهولة والصعوبة لكل سؤال					
	ط	يوظف نتائج التلاميذ في تحسين تعلمهم تبعاً لـــ :					
	١	تسجيل ملاحظات حول النتائج					
	٢	مناقشة ومقارنة النتائج					
	٣	توجيه التدريس لتعزيز مواطن القوة ومعالجة الضعف.					

المنحق رقم(٢)

جدول(٢) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة السنوية	أ ــ	يعد خطة سنوية واضحة من حيث:					
	١	الأهداف					
	٢	الاستراتجيات التدريسية					
	٣	أساليب التقويم					
	ب ــ	يعد خطة سنوية شاملة لــ :					
	١	مجالات الأهداف					
	٢	المحتوى					
	جـــ	يعد خطة سنوية واقعية من حيث:					
	١	قابلية أهدافها للتحقيق					
	٢	قابلية أنشطتها للتنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة					
	٣	يمكن تنفيذها في الزمن المحدد لتوزيع المقررات					
الخطة الدرسية	أ ــ	يحلل النص الشعري بحسب بنيته:					
	١	الثقافية					
	٢	الدلالية					
	٣	الفنية					
	٤	الإيقاعية					
	ب ــ	يحلل النص النثري بحسب بنيته إلى:					
	١	نص					
	٢	فقرة					
	٣	جملة					
	٤	كلمة					
	ج ــ	يحلل المحتوى النحوي بحسب بنيته إلى:					
	١	حقائق					
	٢	مفاهيم					
	٣	مبادئ					
	٤	تعميمات					

جدول(٢) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة الدرسية	د ـ	يحدد أهداف الدرس وفقاً لمجالاتها:					
	١	المعرفية					
	٢	المهارية					
	٣	الوجدانية					
	هـ	يصوغ أهدافاً معرفية وفقاً لمستويات:					
	١	التذكر					
	٢	الفهم					
	٣	التطبيق					
	٤	التحليل					
	٥	التركيب					
	٦	التقويم					
	و ـ	يصوغ أهدافاً مهارية وفقاً لمستويات:					
	١	الملاحظة					
	٢	التقليد					
	٣	الممارسة					
	٤	الآلية					
	٥	التدقيق					
	٦	الإبداع					
	ز ـ	يصوغ أهدافاً وجدانية وفقاً لمستويات:					
	١	الاستقبال					
	٢	الاستجابة					
	٣	تكوين القيمة					
	٤	التنظيم					
	٥	الاتصاف					
	حـ	يصوغ أهدافاً سلوكية وفقاً لمعايير الصياغة بحيث تكون:					
	١	واضحة					
	٢	قابلة للملاحظة والقياس					
	٣	مصاغة بالفعل المضارع					
	٤	موجهة نحو التلميذ المفرد					

جدول(٢) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة الدرسية	ط ــ	يحدد طرق تدريس مناسبة لــ:					
	١	مستوى التلاميذ					
	٢	الأهداف					
	٣	طبيعة المحتوى					
	٤	الفروق الفردية					
	ي ــ	يحدد وسائل تعليمية مناسبة لــ:					
	١	تحقيق الأهداف					
	٢	الطريقة					
	٣	خصائص المتعلمين					
	ك ــ	يحدد أنشطة تعليمية وفقاً لــ:					
	١	أهداف المادة					
	٢	طبيعة المحتوى					
	٣	حاجات التلاميذ					
	٤	قدرات التلاميذ					
	ل ــ	يخطط لتوظيف أساليب تتناسب مع طبيعة الفروع اللغوية:					
	١	الشعرية					
	٢	النثرية					
	٣	النحوية					
	م ــ	يخطط لتوظيف طرائق واستراتيجيات التدريس التي تم التدرب عليها وهي:					
	١	تنال القمر					
	٢	الجداول الذاتية					
	٣	المناقشة					
	٤	لعب الأدوار					
	٥	التعلم التعاوني					
	٦	الاكتشاف					
	٧	الاستقراء					
	٨	طرح الأسئلة الذاتية					
	٩	التقريب المتدرج					
	١٠	المعرفة القبلية					

جدول(٢) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
الخطة الدرسية	ن ــ	يحدد أساليب تقويم مناسبة لــ:					
	١	الأهداف					
	٢	المحتوى					
	٣	قدرات التلاميذ					
	٤	الزمن المتاح					
	س ــ	يصمم خطة دراسية وفق عناصرها الأساسية:					
	١	الأهداف					
	٢	المحتوى					
	٣	المجال والمستوى					
	٤	الزمن					
	٥	الوسائل والأساليب والأنشطة					
	٦	التقويم					
	ف ــ	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لــ:					
	١	جميع الدروس					
التنفيذ	أ ــ	التمهيد للدرس:					
	١	يشوق ويشد انتباه التلاميذ					
	٢	يناسب موضوع الدرس					
	ب ــ	الإلمام بالمادة الدراسية:					
	١	التوسع في طرح الدرس					
	٢	تبسيط عرض المادة					
	٣	قلة الوقوع في الأخطاء					
	٤	الحرص على الإجابات الصحيحة					
	٥	الدقة في عرض المعلومات					
	٦	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات الشفهية والكتابية					
	٧	يكثر من ضرب الأمثلة					
	٨	يشجع المواقف الإبداعية					

جدول(٢) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
التنفيذ	جـ	يستخدم الألعاب الآتية لتنمية المهارات اللغوية:					
	١	المربعات					
	٢	إدراك الألفاظ باللمح السريع					
	٣	خرائط المفاهيم					
	٤	تصنيف ووضع المسميات في مكانها					
	٥	ألعاب استدعاء الخبرات					
	د ــ	يستخدم لغة سليمة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث:					
	١	فصاحة الألفاظ					
	٢	سلامة التراكيب اللغوية					
	٣	مناسبتها لمستويات التلاميذ					
	٤	ابتعادها عن اللهجة المحلية					
	٥	تشجيع التلاميذ على التحدث باللغة الصحيحة					
	هـ	يوظف طرائق واستراتيجيات التدريس بفاعلية وفقاً لـــ:					
	١	خطواتها					
التقويم	أ ــ	يستخدم أنواع التقويم:					
	١	التشخيصي					
	٢	البنائي					
	٣	الختامي					
	ب ــ	يُقَوِّم تحصيل التلاميذ بصورة مستمرة من حيث:					
	١	الاستخدام المستمر للتقويم في مراحل الدروس المختلفة					
	٢	إجراء الاختبارات بشكل منتظم					
	٣	المتابعة المستمرة لأعمال وواجبات التلاميذ					
	جـ	يعد جدول مواصفات بناء الاختبار وفقاً لـــ:					
	١	الأوزان النسبية لمستويات الأهداف الموجودة في دفتر التحضير					
	٢	الأوزان النسبية للمحتويات					

جدول(٢) الكفايات التعليمية المستنبطة من البرنامج التدريبي(الجزء الأول) في صورتها النهائية.

المجال	م	الكفايات التعليمية	مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	تعدل
التقويم	د ــ	يبني الاختبارات وفقاً لــ:					
	١	جدول المواصفات					
	٢	التنوع في الأسئلة الموضوعية والمقالية					
	٣	التنوع في الأسئلة المفتوحة والمغلقة					
	٤	التنوع في أشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية					
	هــ	يصوغ الأسئلة الاختبارية وفقاً لمعايير الصياغة من حيث:					
	١	صياغتها بدلالة الأهداف					
	٢	صحتها ودقتها					
	٣	سلامة تراكيبها وخلوها من الأخطاء العلمية واللغوية					
	و ــ	يقيم اختبارات تحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التقييم من حيث:					
	١	الصدق والثبات					
	٢	الشمول					
	٣	الموضوعية					
	٤	التمييز					
	٥	التنوع					
	ز ــ	يحلل نتائج الاختبارات بأساليب إحصائية مستخدماً:					
	١	الوسط					
	٢	الوسيط					
	٣	المنوال					
	٤	المدى					
	٥	النسبة المئوية					
	٦	التمثيل البياني					
	ح ــ	يحلل نتائج الاختبارات لمعرفة:					
	١	درجة السهولة والصعوبة لكل الاختبار					
	٢	درجة السهولة والصعوبة لكل سؤال					
	ط ــ	يوظف نتائج التلاميذ في تحسين تعلمهم تبعاً لــ:					
	١	تسجيل ملاحظات حول النتائج					
	٢	مناقشة النتائج ومقارنتها					
	٣	توجيه التدريس لتعزيز مواطن القوة ومعالجة الضعف					

الملحق رقم (٣)



REPUBLIC OF YEMEN
SANA'A UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION - SANA'A

الجمهورية اليمنية
جامعة صنعاء
كلية التربية - صنعاء



إلى من يهمه الأمر

تفيدكم كلية التربية - صنعاء بأن الطالب/ **علي محمد علي إسماعيل**

أحد طلبة برنامج الماجستير قسم/ اللغة العربية للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م بكلية التربية – جامعة صنعاء، وهو حاليا بصدد إعداد بحثه الميداني الموسوم بـ (**أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**).

وقد أعطيت له هذه الإفادة لتسهيل مهمته كباحث في جمع البيانات بناءً على طلبه دون أدنى مسئولية تجاه الغير.

وتقبلوا خالص تحياتنا ،،،

عميد الكلية

أ. د/ عبد الله الغيثي



تلفون : ٤٦٤٣٣٠ / ٤٦٤٣٣٣ / ٤٦٤٣٣١ / ٤٦٤٣٣٢ - فاكس : ٤٦٤٦٧٢ - ص.ب : ١٣٣٢٤ صنعاء - اليمن
TEL : 464330 / 464333 / 464331 / 464332 - FAX : 464672 - P.O. BOX : 13324 SANA'A, YEMEN



الملحق رقم (٤)

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية والتعليم
مكتب التربية والتعليم محافظة المحويت



الرقم : (   )
التاريخ : / / ٢٠٠٩م

الأخ مدير إدارة التربية والتعليم بمدينة المحويت المحترم

الأخوة والأخوات مدراء ومديرات المدارس بمدينة المحويت المحترمون

بعد التحية

بناءً على مذكرة جامعة صنعاء برقم (٣٨٢٠) وتاريخ ١٩ / ٤ / ٢٠٠٩م بشأن طلب تسهيل مهمة الباحث / علي محمد علي إسماعيل بالتطبيق الميداني لجمع البيانات المتعلقة برسالة الماجستير والموسومة بـ (أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧-٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية) .

وعليه :- يتم التعاون وتسهيل مهمة الباحث لما فيه خدمة الصالح العام

وتقبلوا خالص تحياتنا ....

أ / محمد أحمد نصر الأنسي

مدير مكتب التربية والتعليم

الأخوة والأخوات مدراء المدارس المحترمين
التعاون مع الباحث في دراسته الميدانية
مع الشكر
مدير إدارة التربية
٢٠٠٩

الملحق رقم (٥)

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية والتعليم
مكتب التربية والتعليم محافظة المحويت



بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم : (   )
التاريخ : / / ٢٠٠٩م

الأخ مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية الرجم المحترم

الأخوة مدراء المدارس بمديرية الرجم المحترمون

بعد التحية

بناءً على مذكرة جامعة صنعاء برقم (٣٨٢) وتاريخ ١٩ / ٤ / ٢٠٠٩م بشأن طلب تسهيل مهمة الباحث / علي محمد علي إسماعيل بالتطبيق الميداني لجمع البيانات المتعلقة برسالة الماجستير الموسومة بـ (أثر التدريب أثناء الخدمة في أداء معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧ - ٩) من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية) .

وعليه :-   يتم التعاون وتسهيل مهمة الباحث لما فيه خدمة الصالح العام

وتقبلوا خالص تحياتنا ....

أ / محمد أحمد نصر الآنسي

مدير مكتب التربية والتعليم



الملحق رقم(٦)

نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة صنعاء ـ كلية التربية

قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

بسم الله الرحمن الرحيم



المحافظة: ....

المديرية: ....

المدرسة المحورية: ....

بيانات ومعلومات عامة

أولاً: بيانات عامة عن المدرسة

اسم المدرسة: ....

المرحلة .... الفترة: .... جنس المدرسة........

متابعة الإدارة للمعلم : ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ غير متابعة

ثانياً: بيانات عن المعلم

- الاسم رباعياً :...
- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- المؤهل : ☐ ثانوية ☐ دبلوم معلمين ☐ دبلوم عالي
  ☐ دبلوم متوسط ☐ جامعي ☐ ماجستير
- تاريخ المؤهل : .... نوعه : تربوي غير تربوي
- التخصص الرئيسي : .... الفرعي : ....
- الحالة الوظيفية : ....
- عدد الدورات الحاصل عليها : ....
- سنوات الخبرة: ....
- الصفوف التي يدرسها : ....
- المرحلة : .... عدد الحصص :..........................

ثالثاً: بيانات خاصة بالملاحظة

- تاريخ الملاحظة : .... اليوم ....
- الحصة : .... الصف :...................... الشعبة : ....
- المادة : ....القرع : ....
- عنوان الدرس : ....

جدول(٣) استمارة ملاحظة معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧- ٩) لمعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على أدائه التدريسي.

المجال	م	الكفايات التعليمية	درجة التحقق						ملاحظات
			ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيدجدا	ممتاز	
الخطة السنوية	أ ــ	يعد خطة سنوية واضحة من حيث:							
	١	الأهداف							
	٢	الاستراتجيات التدريسية							
	٣	أساليب التقويم							
	ب ــ	يعد خطة سنوية شاملة لـــ :							
	١	مجالات الأهداف							
	٢	المحتوى							
	جـــ	يعد خطة سنوية واقعية من حيث:							
	١	قابلية أهدافها للتحقيق							
	٢	قابلية أنشطتها للتنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة							
	٣	يمكن تنفيذها في الزمن المحدد لتوزيع المقررات							
الخطة الدرسية	أ ــ	يحلل النص الشعري بحسب بنيته:							
	١	الثقافية							
	٢	الدلالية							
	٣	الفنية							
	٤	الإيقاعية							
	ب ــ	يحلل النص النثري بحسب بنيته إلى:							
	١	نص							
	٢	فقرة							
	٣	جملة							
	٤	كلمة							
	ج ــ	يحلل المحتوى النحوي بحسب بنيته إلى:							
	١	حقائق							
	٢	مفاهيم							
	٣	مبادئ							
	٤	تعميمات							

جدول(٣) استمارة ملاحظة معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧- ٩) لمعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على أدائه التدريسي.

المجال	م	الكفايات التعليمية	درجة التحقق						ملاحظات
			ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	
الخطة الدرسية	د ـ	يحدد أهداف الدرس وفقاً لمجالاتها:							
	١	المعرفية							
	٢	المهارية							
	٣	الوجدانية							
	هـ	يصوغ أهدافاً معرفية وفقاً لمستويات:							
	١	التذكر							
	٢	الفهم							
	٣	التطبيق							
	٤	التحليل							
	٥	التركيب							
	٦	التقويم							
	و ـ	يصوغ أهدافاً مهارية وفقاً لمستويات:							
	١	الملاحظة							
	٢	التقليد							
	٣	الممارسة							
	٤	الآلية							
	٥	التدقيق							
	٦	الإبداع							
	ز ـ	يصوغ أهدافاً وجدانية وفقاً لمستويات:							
	١	الاستقبال							
	٢	الاستجابة							
	٣	تكوين القيمة							
	٤	التنظيم							
	٥	الاتصاف							
	حـ	يصوغ أهدافاً سلوكية وفقاً لمعايير الصياغة بحيث تكون:							
	١	واضحة							
	٢	قابلة للملاحظة والقياس							
	٣	مصاغة بالفعل المضارع							
	٤	موجهة نحو التلميذ المفرد							
	٥	متضمنة للشروط والمعايير							

جدول(٣) استمارة ملاحظة معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧- ٩) لمعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على أدائه التدريسي.

المجال	م	الكفايات التعليمية	درجة التحقق						ملاحظات
			ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	
الخطة الدرسية	ط ــ	يحدد طرق تدريس مناسبة لــ:							
	١	مستوى التلاميذ							
	٢	الأهداف							
	٣	طبيعة المحتوى							
	٤	الفروق الفردية							
	ي ــ	يحدد وسائل تعليمية مناسبة لــ:							
	١	تحقيق الأهداف							
	٢	الطريقة							
	٣	خصائص المتعلمين							
	ك ــ	يحدد أنشطة تعليمية وفقاً لــ:							
	١	أهداف المادة							
	٢	طبيعة المحتوى							
	٣	حاجات التلاميذ							
	٤	قدرات التلاميذ							
	ل ــ	يخطط لتوظيف أساليب تتناسب مع طبيعة الفروع اللغوية:							
	١	الشعرية							
	٢	النثرية							
	٣	النحوية							
	م ــ	يخطط لتوظيف طرائق واستراتيجيات التدريس التي تم التدرب عليها وهي:							
	١	تنال القمر							
	٢	الجداول الذاتية							
	٣	المناقشة							
	٤	لعب الأدوار							
	٥	التعلم التعاوني							
	٦	الاكتشاف							
	٧	الاستقراء							
	٨	طرح الأسئلة الذاتية							
	٩	التقريب المتدرج							
	١٠	المعرفة القبلية							

جدول(٣) استمارة ملاحظة معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧- ٩) لمعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على أدائه التدريسي.

المجال	م	الكفايات التعليمية	درجة التحقق						ملاحظات
			ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز	
الخطة الدرسية	ن ــ	يحدد أساليب تقويم مناسبة لـــ:							
	١	الأهداف							
	٢	المحتوى							
	٣	قدرات التلاميذ							
	٤	الزمن المتاح							
	س ــ	يصمم خطة دراسية وفق عناصرها الأساسية:							
	١	المحتوى							
	٢	الأهداف							
	٣	المجال والمستوى							
	٤	الزمن							
	٥	الوسائل والأساليب والأنشطة							
	٦	التقويم							
	ف ــ	يعد دروسه كتابياً بصورة مستمرة لـــ:							
	١	جميع الدروس							
التنفيذ	أ ــ	التمهيد للدرس:							
	١	يشوق ويشد انتباه التلاميذ							
	٢	يناسب موضوع الدرس							
	ب ــ	الإلمام بالمادة الدراسية:							
	١	التوسع في طرح الدرس							
	٢	تبسيط عرض المادة							
	٣	قلة الوقوع في الأخطاء							
	٤	الحرص على الإجابات الصحيحة							
	٥	الدقة في عرض المعلومات							
	٦	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات الشفهية والكتابية							
	٧	يكثر من ضرب الأمثلة							
	٨	يشجع المواقف الإبداعية							

جدول(٣) استمارة ملاحظة معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧- ٩) لمعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على أدائه التدريسي.

المجال	م	الكفايات التعليمية	درجة التحقق						ملاحظات
			ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز	
التنفيذ	جـ ـ	يستخدم الألعاب الآتية لتنمية المهارات اللغوية:							
	١	المربعات							
	٢	إدراك الألفاظ باللمح السريع							
	٣	خرائط المفاهيم							
	٤	تصنيف ووضع المسميات في مكانها							
	٥	ألعاب استدعاء الخبرات							
	د ـ	يستخدم لغة سليمة مناسبة لمستوى التلاميذ من حيث:							
	١	فصاحة الألفاظ							
	٢	سلامة التراكيب اللغوية							
	٣	مناسبتها لمستويات التلاميذ							
	٤	ابتعادها عن اللهجة المحلية							
	٥	تشجيع التلاميذ على التحدث باللغة الصحيحة							
	هـ ـ	يوظف طرائق واستراتيجيات التدريس بفاعلية وفقاً لـــ:							
	١	خطواتها							
التقويم	أ ـ	يستخدم أنواع التقويم:							
	١	التشخيصي							
	٢	البنائي							
	٣	الختامي							
	ب ـ	يُقوِّم تحصيل التلاميذ بصورة مستمرة من حيث:							
	١	الاستخدام المستمر للتقويم في مراحل الدروس المختلفة							
	٢	إجراء الاختبارات بشكل منتظم							
	٣	المتابعة المستمرة لأعمال وواجبات التلاميذ							
	جـ ـ	يعد جدول مواصفات بناء الاختبار وفقاً لـــ:							
	١	الأوزان النسبية لمستويات الأهداف الموجودة في دفتر التحضير							
	٢	الأوزان النسبية للمحتويات							

جدول(٣) استمارة ملاحظة معلمي اللغة العربية للصفوف من (٧- ٩) لمعرفة أثر التدريب أثناء الخدمة على أدائه التدريسي.

المجال	م	الكفايات التعليمية	درجة التحقق						ملاحظات
			ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز	
التقويم	د ــ	يبني الاختبارات وفقاً لــ:							
	١	جدول المواصفات							
	٢	التنوع في الأسئلة الموضوعية والمقالية							
	٣	التنوع في الأسئلة المفتوحة والمغلقة							
	٤	التنوع في أشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية							
	هــ	يصوغ الأسئلة الاختبارية وفقاً لمعايير الصياغة من حيث:							
	١	صياغتها بدلالة الأهداف							
	٢	صحتها ودقتها							
	٣	سلامة تراكيبها وخلوها من الأخطاء العلمية واللغو							
	و ــ	يقيم اختبارات تحصيل التلاميذ وفقاً لمعايير التقييم من حيث:							
	١	الصدق والثبات							
	٢	الشمول							
	٣	الموضوعية							
	٤	التمييز							
	٥	التنوع							
	ز ــ	يحلل نتائج الاختبارات بأساليب إحصائية مستخدماً:							
	١	الوسط							
	٢	الوسيط							
	٣	المنوال							
	٤	المدى							
	٥	النسبة المئوية							
	٦	التمثيل البياني							
	ح ــ	يحلل نتائج الاختبارات لمعرفة:							
	١	درجة السهولة والصعوبة لكل الاختبار							
	٢	درجة السهولة والصعوبة لكل سؤال							
	ط ــ	يوظف نتائج التلاميذ في تحسين تعلمهم تبعاً لــ:							
	١	تسجيل ملاحظات حول النتائج							
	٢	مناقشة النتائج ومقارنتها							
	٣	توجيه التدريس لتعزيز مواطن القوة ومعالجة الضعف.							

اسم الملاحظ/..................... التوقيع/ تاريخ الملاحظة: / / ٢٠٠م.

الملحق رقم(٧)

٦٩١٦٧٠

أسمـــاء الأستـــاذة الـــذين تكـــرموا بتحكيم أداة الملاحظــة

م	الاســـــم	العمل	جهة العمل
١	أ. د/ سعاد سالم السبع	أستاذة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك رئيسة قسم اللغة العربية	كلية التربية
٢	د/ إبراهيم الجرادي	أستاذ الأدب المقارن المساعد- كلية التربية	كلية التربية
٣	د/ أحمد حسان غالب	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المساعد	كلية التربية
٤	د/ خالد حماش	أستاذ النحو والبلاغة المساعد ـ كلية التربية	كلية التربية
٥	د/ عبده الحكيمي	أستاذ البلاغة والأدب ـ كلية التربية	كلية التربية
٦	د/ محمد العامري	أستاذ البلاغة والأدب المساعد ـ كلية التربية	كلية التربية
٧	د/ محمد حسين خاقو	أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المشارك	كلية التربية
٨	د/ علي حداد	أستاذ الأدب والبلاغة والنقد المشارك	كلية اللغات
٩	د/ ذكرى القبيلي	أستاذة النحو والصرف، رئيسة قسم اللغة العربية المساعد	كلية اللغات
١٠	أ/ عبد الخالق سيف غالب	خبير تدريب	وزارة التربية والتعليم
١١	أ/ ناصر جعشان	مدرب وطني	المعهد العالي
١٢	أ/ محمد حزام مرشد	مشرف برامج تدريبية	قطاع التدريب،صنعاء
١٣	أ/عزيز محمد مسعود	مدرب ومدرس وموجه سابق لمادة اللغة العربية	مدرسة الهدي النبوي
١٤	أ/عبد الله محمد العابدي	مدرب ومدير مدرسة	مدرسة النهضة الرجم
١٥	أ/عواض علي عواض	مدرب ومدير مدرسة	مدرسة العيازر الرجم
١٦	أ/سيدة يحيى حزام	مدربة ومديرة مدرسة	مدرسة عائشة المحويت
١٧	أ/إشراق إبراهيم عباس	مدربة ومدرسة لمادة اللغة العربية	مدرسة الخنساء المحويت

Republic of Yemen
Sana'a University
Post graduate Studies and Scientific Research
Faculty of Education – Sana'a
curriculum and Methods of Teaching Arabic



The effect of in-service training on Arabic Language Teachers' performance for grades (7-9)of the Basic Education Stage in the Republic of Yemen

A research submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's degree of Education
(curriculum and Methods of Teaching Arabic)

By

Ali Mohammed Ismail

Supervisions

Supervisor President
Professor / **Suad Salem al-Saba**
Professor of curriculum and teaching methods, co- Head of the Arabic language
Faculty of Education, University of Sana'a

Co-supervisor
D / **Abdu Mohammed al-Hakimi**
Professor of Literature and Rhetoric Assistant
Faculty of Education, University of Sana'a

2010 - 1431

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effect of in-service training on Arabic Language Teachers' performance for grade (7-9) of the Basic Education in Republic of Yemen.

The sample of the research included (36)teacher. The researcher divided the sample equally into control group and experimental group. In order to achieve the objectives of this research an observation card was used as an instrument for collecting the required data. It included (132)competency distributed into four field.

The results of this research revealed that:

- The effect of in-service training is weak.
- The performance of Arabic language teachers in the pedagogical competencies which included in the programme is low.
- No statistical differences relate to sex at (0.05) in the performance of the pedagogical competencies.
- The researcher elicits a list of the pedagogical competencies that required for Arabic language teachers from the training manual.

The researcher suggests some recommendations that help in the development of the training programme and some solutions were proposed to be implemented in the training programme to solve its weakness.